

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VANESSA MARIA DA SILVA CLEMENTE

**LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: o acesso pelo impresso
e pelo digital**

NATAL - RN
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VANESSA MARIA DA SILVA CLEMENTE

**LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: o acesso pelo impresso
e pelo digital**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação, da
Universidade Federal do Rio Grande do
Norte, para obtenção do título de mestre
em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marly Amarilha

NATAL – RN

2015

Catálogo da Publicação na Fonte.
UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Clemente, Vanessa Maria da Silva.

Literatura no ensino fundamental: o acesso pelo impresso e pelo digital / Vanessa Maria da Silva Clemente. - Natal, RN, 2015.
184 f.

Orientadora: Profa. Dra. Marly Amarilha.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Literatura – Dissertação. 2. Ensino fundamental - Literatura – Dissertação. 3. Formação do leitor – Livro digital – Dissertação. 4. Internet - Literatura – Dissertação.
I. Amarilha, Marly. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 821.134:373.3

**LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: o acesso pelo impresso
e pelo digital**

COMISSÃO JULGADORA

Prof.^a Dr.^a Marly Amarilha (UFRN – Orientadora)

Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves (UFCG)

Prof.^a Dr.^a Alessandra Cardozo de Freitas (UFRN)

Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira (UFRN)

Prof. Dr. Messias Holanda Dieb (UFC)

Natal – RN, 07 de Agosto de 2015.

*Ao meu filho, Arthur! Fruto de renovação da minha vida. Marco
da presença de Deus.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois, sem a presença dele não seria possível o percorrer da grande caminhada, agradeço a ele pelo dom da vida e pelos milagres que tem operado em minha vida.

À minha família, a minha mãe *Valdete Irani da Silva Clemente*, ao meu pai *Genival Clemente da Silva*, por acreditarem em mim, por acreditarem que a EDUCAÇÃO é a maior herança deixada de pais para filho, e pelos valores e princípios que me passaram me tornando guerreira, lutando sempre em busca de realizar os grandes sonhos. Aos meus irmãos, *Maria Viviane da Silva Clemente e Gleison Vitor da Silva Clemente*, pelo companheirismo e pelo eterno amor fraterno que compartilhamos juntos.

Às minhas amáveis tias, *Sônia Mota e Idária Duarte* por promoverem a minha alegria e por me acolherem nos momentos mais difíceis.

À professora e orientadora *Marly Amarilha* por acreditar em mim como pesquisadora, me dando o seu voto de confiança, por proporcionar o meu encontro com a literatura, por contribuir com os seus ensinamentos para a minha formação pessoal e profissional.

À professora *Alessandra Cardoso de Freitas* por também contribuir na minha formação com os seus ensinamentos e conselhos, com sua sutileza e paciência. Levarei para sempre as suas palavras em minha memória.

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa Educação e Linguagem, em especial, à *Danielle, Francimara, Danúbia, Sayonara, Andressa, Nathália e Rayonnara* pelos momentos de aprendizagem e pela colaboração.

Às minhas amigas companheiras de todas as horas que também deram a sua parcela de contribuição para a concretização deste trabalho: *Lydiane Fonseca*,

Glenda Alves, Sara Lima obrigada pela união, pela paciência e por estarmos juntas sempre em acolhida.

A todos da escola em que foi realizada a pesquisa, em especial à diretora e à professora da turma.

Aos que não citei aqui, mas que fizeram parte da minha conquista, o meu eterno agradecimento.

MUNDO PEQUENO – VII

Descobri aos 13 anos que o que dava prazer nas leituras não era a beleza das frases, mas a doença delas.

Comuniquei ao Padre Ezequiel, um meu preceptor, esse gosto esquisito.

Eu pensava que fosse um sujeito escaleno.

— Gostar de fazer defeitos na frase é muito saudável, o Padre me disse.

Ele fez um limpamento em meus receios.

O padre falou ainda: Manoel, isso não é doença, pode muito que você carregue para o resto da vida um certo gosto por nada...

E se riu.

Você não é um bugre? — ele continuou.

Que sim, eu respondi.

Veja que bugre só pega por desvios, não anda em estradas —

Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas e os aríticuns maduros.

Há que apenas saber errar bem o seu idioma.

Esse Padre Ezequiel foi o meu primeiro professor de gramática.

(BARROS, Manoel de. Mundo pequeno.)

RESUMO

Estuda a interface entre a literatura impressa, a literatura impressa publicada no meio digital e a literatura eletrônica. O estudo tem como objetivo investigar as contribuições dos diferentes meios de leitura em que se apresenta a literatura: o livro e os meios digitais no ensino fundamental. A relevância do trabalho está na construção de conhecimentos sobre a relação entre literatura e os diferentes suportes e o seu ensino. Esse conhecimento permite o desenvolvimento de práticas de leitura e amplia as possibilidades de ensino da literatura em diferentes espaços da escola. A investigação teve como *corpus* 20 indivíduos de uma turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Natal/RN. A pesquisa é qualitativa com intervenção e constitui-se em quatro etapas: 1º acordos institucionais, a ecologia da escola; 2º o planejamento; 3º a intervenção e 4º a análise dos dados. Em relação aos instrumentos metodológicos usados, recorremos à entrevista e ao diário de campo. Como referencial teórico nos apoiamos em: Amarilha (2009), Bettelheim (2004), Bardin (2011), Bellei (2002), Candido (2012), Castells (2006), Chartier (1999), Chizzotti (2006), Coelho (2006) Culler (1999), Eco (2010), Graves e Graves (1995), Hayles (2009), Iser (1996), Jouve (2002), Lajolo (1982), Manguel (1997), Martins (2003), Moran (1997), Rettenmaier (2010), Santaella (2004), Sartre (1993), Sette (2005), Smith (2011), Thiollent (2000), Zilberman (2003), dentre outros. O trabalho permitiu aos sujeitos o contato com novas maneiras de ler e com novas formas de apreciação do texto literário, de modo que pudéssemos evidenciar as contribuições e a recepção dos sujeitos ao livro impresso e às modalidades digitais em que se apresenta a literatura. Concluímos que, não há superioridade entre os meios, mas sim, ambos agem de maneira solidária na formação de leitores. A leitura no livro impresso desperta o interesse pela leitura no suporte digital e vice-versa.

RESUMEN

Estudia la interfaz entre el material impreso, material impreso publicado en los medios digitales y la literatura electrónica. El estudio tiene como objetivo investigar las aportaciones de las diferentes formas de lectura que presenta la literatura: el libro y los medios digitales en la escuela primaria. La relevancia de la obra está en la construcción del conocimiento sobre la relación entre la literatura y los diferentes medios de comunicación y su educación. Este conocimiento permite el desarrollo de las prácticas de lectura y amplía las oportunidades de enseñanza literatura en diferentes espacios de la escuela. La investigación tenía los corpus de 20 individuos de un grupo de quinto año de primaria en una escuela en el término municipal de Natal / RN. La investigación es cualitativa con la intervención y se constituye en cuatro pasos: 1 arreglos institucionales, la escuela de la ecología; Segundo planificación; 3 a 4 para la intervención y análisis de datos. En cuanto a las herramientas metodológicas utilizadas, se utilizó el diario entrevista y campo. Como soporte teórico con nosotros en: Amarilha (2009), Bettelheim (2004), Bardin (2011), Bellei (2002), Cándido (2012), Castells (2006), Chartier (1999), Chizzotti (2006), conejo (2006) Culler (1999), Eco (2010), Bajo y Contrabajo (1995), Hayles (2009), Iser (1996), Jouve (2002), Lajolo (1982), Manguel (1997), Martínez (2003), Moran (1997) Rettenmaier (2.010), Santaella (2004), Sartre (1993) Sette (2005), Smith (2011), Thiollent (2000), Zilberman (2003), entre otros. El trabajo permitió el tema con nuevas formas de leer y nuevas formas de apreciación del texto literario, por lo que podríamos destacar las contribuciones y sujeto a la recepción del libro impreso y los modos digitales como literatura presentada. Llegamos a la conclusión de que no hay superioridad entre los medios, pero ambos actuamos en solidaridad en la formación de lectores. La lectura en el libro impreso despierta interés por la lectura en soporte digital y viceversa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Tabuinhas de argila.....	41
Figura 02: A escrita em pergaminho.....	42
Figura 03: Imagem do primeiro livro impresso do mundo.....	44
Figura 04: A catequização dos índios no Brasil pelos padres jesuítas.....	49
Figura 05: Projeto “Sacola Viajante”	104
Figura 06: “História Para Dormir Mais Cedo” de Angela Lago.....	118
Figura 07: “Chapeuzinho Vermelho” de Angela Lago.....	120
Figura 08: Página em que estavam disponíveis os contos lidos na Internet.....	124
Figura 09: Página em que estavam disponíveis um dos textos de literatura eletrônica de Angela Lago.....	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Obras escolhidas para as sessões.....	111
Quadro 02: Modalidades de leitura usadas nas sessões.....	121
Quadro 03: Cronograma das sessões de leitura.....	123
Quadro 04: O <i>corpus</i> de análise (as etapas, os instrumentos e as temáticas).....	131
Quadro 05: Respostas dos sujeitos nas entrevistas iniciais – Tema 01: experiência com a leitura.....	133
Quadro 06: Respostas dos sujeitos nas entrevistas iniciais – Tema 02: Contato com a literatura.....	138
Quadro 07: Respostas dos sujeitos nas entrevistas iniciais – Tema 03: Familiaridade com o computador	138
Quadro 08: Respostas dos sujeitos nas entrevistas finais – Tema 01: A recepção dos sujeitos à literatura no meio impresso e digital.....	146
Quadro 09: Respostas dos sujeitos nas entrevistas finais – Tema 02: Contribuição da experiência em ler literatura no livro impresso e na Internet.....	154

SUMÁRIO

1. ENCONTRO COM A LEITURA DE LITERATURA E COM A LITERATURA NA INTERNET	13
1.1. Por quê e para quê formar leitores no livro e na tela?	16
1.2. O estado da arte	21
1.3. O Caminho para o estudo sobre a leitura de literatura no livro e na Internet	37
2. LEITURA, LITERATURA E INTERNET – TRÊS CAMINHOS A TRILHAR	39
2.1. O caminho da leitura	39
2.1.1. A leitura no Brasil.....	48
2.1.2. Mas, o que é a leitura?	53
2.2. O caminho da literatura	58
2.2.1. O que é literatura?	58
2.2.2. A leitura de textos literários	68
2.2.3. A formação do leitor.....	71
2.2.4. Os gêneros literários.....	76
2.2.5. A literatura na Internet	82
2.3. O caminho da Internet.....	86
2.3.1. O que são as TICs (Tecnologias da informação e da comunicação)?...86	
2.3.2. O que é a Internet?	89
2.3.3. Os documentos que regem o uso da Internet por crianças	93
3. O TRAJETO REALIZADO: A FORMAÇÃO DO LEITOR DE LITERATURA NO LIVRO E NA INTERNET	97
3.1. O desenho da pesquisa	102
3.1.1. Acordos institucionais, a ecologia da escola e dos sujeitos.....	102
3.1.1.1. A caracterização da escola e dos sujeitos	105
3.1.2. O Planejamento	107
3.1.3. A Intervenção.....	120

3.1.4. A Análise dos dados	126
4. O CAMINHO ENCONTRADO	128
4.1. As respostas dos aprendizes	132
5. O CAMINHO TRILHADO	158
6. APÊNDICES.....	161
7. REFERÊNCIAS	175

1. ENCONTRO COM A LEITURA DE LITERATURA E COM A LITERATURA NA INTERNET

*Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.*

*Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.*

*Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.*

(ANDRADE, Carlos Drummond de. A senha do mundo.)

A pesquisa **“LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: o acesso pelo impresso e pelo digital”** estuda a interface entre a literatura impressa, a literatura impressa publicada no meio digital e a literatura eletrônica. O estudo tem como objetivo investigar as contribuições dos diferentes meios de leitura em que se apresenta a literatura, o livro e os meios digitais no ensino fundamental. A relevância do trabalho está na construção de conhecimentos sobre a relação entre literatura e os diferentes suportes e o seu ensino.

O encontro com a leitura de literatura foi motivado pela experiência de bolsista de iniciação científica (PIBIC-CNPq), nos anos de 2009 a 2012, no grupo de pesquisa Ensino e Linguagem, do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Esse encontro partiu dos diálogos e estudos ofertados pelo grupo, em que diferentes áreas do conhecimento eram estudadas, tais como a educação, a linguística, a literatura, a psicologia, dentre outras. A leitura de textos literários era frequente, o que possibilitou o acesso a diferentes gêneros e autores.

O encontro com a literatura na Internet foi consequência da metodologia implementada na pesquisa monográfica, intitulada “**A Interface entre literatura e Internet: um ensino possível da literatura infantil no meio virtual**” (CLEMENTE, 2012), e também pela experiência na pesquisa “**A multimodalidade na leitura do poema e do livro de poesia em aprendizes da escola fundamental – estudo longitudinal**” (AMARILHA, 2014), em que eram realizadas sessões de leitura de literatura e depois discussão no fórum eletrônico sobre os temas abordados.

A pesquisa de Clemente (2012) apontou para um possível ensino de literatura com o apoio da Internet, a partir da realização de sessões de leitura de literatura com o livro impresso e atividades de pesquisas na rede com uma turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública do Estado do Rio Grande do Norte, localizada no município de Natal-RN. Essa pesquisa objetivava conhecer as possibilidades de um ensino de literatura a partir do uso do livro impresso com o apoio do computador, na tentativa de explorar as informações sobre literatura disponíveis na Internet. Os encontros eram realizados da seguinte forma: leitura de textos literários com o livro impresso na sala de aula pela professora pesquisadora, em seguida eram realizadas sessões de pesquisas sobre o livro, sobre o autor e sobre o ilustrador na Internet.

O trabalho também notificou a relevância em inserir um novo suporte para as práticas de leitura de literatura na escola, nesse caso, a Internet, pois esta possibilitou o acesso a uma gama de informações sobre literatura.

As respostas de Raquel (11 anos, sujeito da pesquisa) mostram o quanto a experiência em articular leitura, literatura e Internet foi significativa para a sua formação como leitora de literatura.

Pesq.: O que você achou da aula de leitura de literatura na sala de aula?

Raquel: Eu achei boa, porque nós lemos histórias diferentes e é muito legal ler com prazer.

Pesq.: Você gostou da experiência de pesquisar na Internet sobre o livro?

Raquel: Gostei, porque eu aprendi muitas coisas sobre Elias José; eu aprendi que ele foi um grande poeta (CLEMENTE, 2012, p. 67).

A partir das respostas de Raquel, percebemos que a promoção da prática de leitura de forma sistemática, significativa, e com o uso de diferentes suportes, desenvolve nos sujeitos o interesse em ler, bem como possibilita a experiência, ainda que incipiente, de prazer estético ofertado pela literatura, como afirma Raquel: “é muito legal ler com prazer”.

Desse modo, tomamos como norte os resultados alcançados no estudo de Clemente (2012) para uma maior reflexão acerca das contribuições dos diferentes suportes de leitura para a formação do leitor de literatura.

Essa problemática tomou um foco mais abrangente, considerando que a emergência em formar leitores nos diferentes suportes de leitura é evidente, já que os sujeitos devem apresentar habilidades para realizar a leitura em qualquer suporte, seja ele impresso ou digital, e também pela necessidade de fortalecer a prática de leitura de literatura na escola.

Com a realização do trabalho monográfico percebemos o grande potencial do uso da Internet para a formação do leitor de literatura pela quantidade de informações presentes nessa rede, pelo fascínio provocado nos sujeitos, pela rapidez nas buscas e pelas diferentes maneiras que podemos utilizar esse suporte para a leitura de literatura.

Nesse contexto, à medida que as práticas escolares promovem o desenvolvimento das habilidades para a realização da leitura em diferentes suportes, o potencial do livro como suporte tradicional de leitura não mudará, mas será potencializado. A Internet e o livro permitiram múltiplas relações do sujeito com a literatura.

As práticas de leitura na escola precisam ser repensadas, várias discussões e estudos são necessários com o objetivo de se pensar em métodos que englobem a leitura no suporte impresso e no suporte digital.

Professores, sujeitos e comunidade escolar precisam planejar o uso da leitura em variados ambientes. Para isso, é necessário pensar em uma maneira de inserir na rotina dos sujeitos aprendizes a prática de leitura de literatura no livro impresso e no suporte digital; o planejamento deve ser de forma colaborativa entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Para introduzir a Internet nas práticas escolares de leitura de literatura é preciso repensar as vantagens e os problemas acarretados por esse suporte, além

de investir na formação dos professores em relação ao conhecimento sobre literatura impressa, literatura na Internet e sobre as novas tecnologias da informação e da comunicação, as TICs.

Ao defendermos a formação do leitor de literatura nos suportes impresso e digital, estamos propondo o desenvolvimento de um leitor crítico, sensível, autônomo e reconhecedor de que a leitura é elemento fundamental para a participação social do homem. E ao fazermos uso da Internet como instrumento de formação leitora, propomos o desenvolvimento de habilidades exigidas pelas mudanças ocasionadas pela revolução tecnológica na sociedade da informação e do conhecimento (FURTADO, 2011).

A sociedade da informação, fenômeno característico do final deste milênio, baseia-se em um modelo de sociedade onde a informação encontra-se presente, de maneira intensa, na vida social dos povos de todos os países, independente do seu nível de desenvolvimento, tamanho ou filosofia política, desempenhando um papel central na atividade econômica e na criação de riqueza. Dentro da sociedade da informação, a utilização de redes e sistemas para busca e recuperação da informação acontece de maneira intensa, devido ao grande desenvolvimento das mesmas [...] (FURTADO, 2011, p. 1).

Ao nos depararmos com essas reflexões, trazemos para esta dissertação uma problemática que articula a formação do leitor de literatura mediante as práticas de leitura realizadas no livro e na tela e, conseqüentemente, o levantamento de subsídios teóricos e metodológicos para o trabalho com a leitura de literatura no suporte impresso e digital.

1.1. Por quê e para quê formar leitores no livro e na tela?

A investigação nos permite evidenciarmos a relação entre as três modalidades em que a literatura se apresenta nos diferentes suportes, visando à possibilidade de explorar a formação do leitor de literatura, a partir do livro e da Internet, e permitindo o desenvolvimento e a ampliação de práticas de leitura de literatura em diferentes meios.

Apesar da existência de uma vasta produção teórica sobre a formação do leitor de literatura, constatamos que os estudos que envolvem a interface entre literatura e as práticas de leitura digital ainda são incipientes. Porém, a necessidade em articular essas áreas é evidente em função das mudanças provocadas pelo computador nas práticas de leitura e pela falta de um trabalho significativo com a literatura na escola.

Na escola, o trabalho com a Internet nas práticas de leitura de literatura é algo escasso, há certa resistência dos professores pelas tecnologias da informação e comunicação.

Segundo Amarilha (2013)

Outro problema que parece afetar o trabalho de mediadores é a distância geracional, em que os professores se comportam como imigrantes no mundo das novas mídias em que seus alunos são nativos, conforme conceito de Marc Prensky (2001). Isto é, enquanto os professores, adultos, portanto, devem se adaptar aos novos veículos, às novas linguagens disponíveis para a prática leitora, seus alunos transitam com a familiaridade de quem já nasceu nesse mundo e, portanto, não precisam fazer o esforço adicional de readaptação, pois são nativos do mundo digital (AMARILHA, 2013, p.134).

Sendo assim, os professores precisam ter conhecimento de que os recursos digitais aplicados na escola podem contribuir significativamente para o desenvolvimento dos sujeitos, mas para que isso ocorra “é fundamental que o educador domine esta tecnologia, ou, seja, conheça seu potencial técnico para que possa explorá-los adequadamente” (FAQUETI; OHIRA, 1999, p. 47).

Os sujeitos necessitam de uma pedagogia que os transformem em indivíduos competentes para atuarem em uma sociedade movida pela comunicação e interação virtual.

Para Freitas (2007, p. 114),

A principal contribuição da Internet e dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), para a educação não está somente no uso da tecnologia, mas nas transformações de atitude e nas novas oportunidades de aprendizagem que ela proporciona, nas quais professores e alunos interagem, conversam, acessam materiais

didáticos, pesquisam e estabelecem trocas de conhecimento, por meio de uma rede de relações.

Nessa direção, além de oportunizar o desenvolvimento de novas práticas de ensino, o uso da Internet possibilita a participação dos alunos nas atividades realizadas, a partir da interação e da participação junto ao professor.

No que se refere às práticas de leitura tanto no suporte impresso como no digital, é importante a formação dos professores para mediar o trabalho com literatura entre novos leitores. Podemos dizer que a falta de repertório e a ausência de trabalho sistemático com esse tipo de texto compromete o desenvolvimento de um ensino de literatura adequado.

Essa situação está apresentada por Amarilha (2009), a qual revela que apenas 25% dos professores, de 80 entrevistados em uma de suas pesquisas, afirmaram trabalhar com a literatura, mas de forma assistemática.

O fato de o professor defender a leitura de literatura como uma atividade não significativa revela que ele não tem conhecimento sobre a função do texto literário para a formação do aluno, em consequência ele prefere outras áreas do conhecimento em que tem mais domínio, deixando a literatura fora das práticas realizadas na escola.

Dados mais recentes da 3ª edição da pesquisa Retratos da Leitura, realizada em 2011, revelam que os leitores brasileiros apresentam uma preferência de 47% pela leitura de livros indicados pela escola. Desses 47%, porém, apenas 17% são destinados à literatura. Esse número ainda é bastante insignificante para a atenção que esse tipo de texto deve receber no ambiente escolar, o que mostra o descaso enfrentado pela literatura nas escolas.

Outro dado importante destacado pela pesquisa é a preferência dos leitores pela leitura de literatura infantil. Esse gênero aparece em 5º lugar na categoria “gêneros lidos frequentemente”. Há também um destaque para o escritor Monteiro Lobato, que aparece em 1º lugar na categoria “escritor mais admirado” (RETRATOS DA LEITURA, 2012).

Observa-se por esses dados que a literatura é pouco valorizada no meio escolar e social, apesar de Lobato ser muito apreciado por aqueles que o conhecem.

A partir dessas constatações, é marcante a necessidade de se pesquisar questões que articulem literatura e as práticas de leitura no livro e no suporte digital.

Segundo Castela e Pilger (2007), há uma urgência de reformulação nas práticas pedagógicas com a finalidade de inserir os recursos tecnológicos ao processo de ensino-aprendizagem e há de se pensar em uma metodologia de ensino que objetive a aplicação de atividades de leitura, de escrita e de discussão.

Nesta pesquisa, abordamos uma metodologia para a formação do leitor de literatura e tentamos refletir sobre as preocupações mencionadas até agora, na defesa da formação do leitor de literatura no livro e na Internet.

Nessa perspectiva, consideramos como norteadoras as seguintes questões:

- ✓ Quais as contribuições da literatura encontrada no livro impresso e nos meios digitais para a formação do leitor?
- ✓ De que forma podemos usar estes meios nas práticas de leitura de literatura?
- ✓ Qual a recepção do leitor ao texto literário no livro impresso, no meio digital?

Para responder a essas questões, destacamos a relevância da leitura no livro impresso e disponibilizada na internet para a formação do leitor de literatura, tendo como objeto de estudo as contribuições destes dois meios para a formação do leitor. Para o trabalho com esse objeto delimitamos algumas etapas nas quais a pesquisa deve ser considerada.

Na **1ª etapa** da pesquisa, realizamos estudos sobre a teoria da leitura e da literatura, com o intuito de conhecermos as concepções de leitura, a sua história ao longo da evolução humana, o tratamento que ela recebe nas práticas escolares e os diferentes suportes em que se apresenta ao longo da sua trajetória.

Em relação à teoria da literatura, a intenção era tomar nota dos efeitos provocados pelo texto literário ao leitor, bem como focar as características dos gêneros literários.

No tocante à Internet, optamos em destacar a sua origem, as formas de uso, e as suas contribuições para a prática de leitura de literatura.

Ainda na primeira etapa, selecionamos o *lôcus* da pesquisa, uma turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal da cidade do Natal-RN (Brasil) e efetuamos os acordos institucionais, além da ecologia da escola e dos sujeitos.

Nesse sentido, a nossa investigação explora e estuda o papel da Internet em articulação com o livro impresso para a formação do leitor. Evidenciamos as três modalidades de literatura apresentada nesses suportes: a literatura impressa, a literatura impressa publicada no meio digital e a literatura eletrônica.

Defendemos, assim, a solidariedade dos suportes, considerando que a Internet, assim como o livro, é meio de informação e de conhecimento. E, sabendo do domínio que esta rede exerce nas práticas de interação e comunicação social, não podemos permitir que ela passe despercebida pelas práticas de leitura realizadas na escola. Para Amarilha (2013),

Nessa nova dinâmica, a centralidade que se vinculava à cultura da leitura do impresso (que cultuava a primazia do escrito e do livro, seu suporte tradicional), passa a compartilhar esse lugar com as possibilidades que outros suportes oferecem, [...]. Nessa configuração, trata-se de considerar a solidariedade entre as linguagens, de aperfeiçoá-las, expandi-las diante desse novo quadro de inter-relações que se apresenta (AMARILHA, 2013, p. 123).

Desse modo, a inter-relação entre o suporte impresso e o digital é necessária, pois ela já se apresenta no ambiente escolar e nas práticas de leitura.

Após realizarmos os aprofundamentos teóricos e assumirmos os conceitos fundamentais para a pesquisa, partimos para a **2ª etapa**: o planejamento. No planejamento das sessões de leitura com o livro impresso e no suporte digital traçamos os objetivos que pretendíamos alcançar. Nessa etapa, também realizamos a seleção das obras que seriam utilizadas na pesquisa.

Na **3ª etapa**, demos prosseguimento a pesquisa com a intervenção, em que realizamos o trabalho em campo com vistas a responder às questões de pesquisas sobre a formação do leitor de literatura nos diferentes suportes em foco.

Nesta etapa realizamos as entrevistas iniciais com os sujeitos, a fim de observarmos a recepção e o contato com a leitura e com a literatura até o momento que antecede a nossa intervenção.

Realizamos, também, as sessões de leitura de literatura com o livro impresso na sala de aula e, em seguida, no laboratório de informática com duas modalidades em que a literatura se apresenta na Internet: a literatura impressa publicada na Internet e a literatura eletrônica. E, por último, realizamos as entrevistas finais com o propósito de verificarmos a recepção dos sujeitos aos suportes abordados e às três modalidades de literatura trabalhadas.

Na **4ª e última etapa**, realizamos o tratamento dos dados coletados fundamentando-se na análise de conteúdo de Bardin (2011).

Nesta pesquisa, tentamos experimentar e propor alternativas que potencializassem a leitura de literatura em diferentes suportes, possibilitando o fortalecimento e conhecimento do professor no que diz respeito às práticas de leitura de literatura em ambiente escolar.

Ainda nesse sentido, vale ressaltar que não utilizamos a literatura em uma abordagem pragmática, e sim, em uma abordagem que evidencia toda a sua potencialidade para o desenvolvimento do sujeito. Evidenciamos a literatura como uma “Arte” que toca o leitor no seu íntimo, nas suas emoções, bem como na sua cognição.

A partir desses desdobramentos e dessas delimitações, objetivamos com esta pesquisa, explorar as contribuições do suporte impresso e digital para a formação do leitor de literatura.

E a partir desse objetivo geral, abordamos os seguintes objetivos específicos: evidenciar os aspectos históricos e conceituais da leitura e da literatura; identificar as especificidades da leitura de literatura no suporte impresso e digital; conhecer a recepção dos sujeitos, estudantes do ensino fundamental, ao texto literário nas diferentes modalidades de meios em que ele se apresenta.

1.2. O estado da arte

Os estudos que abordam a interface entre literatura e as práticas de leitura no suporte digital com base na formação do leitor literário aparecem de forma incipiente, o que demonstra que ainda há muito o que se discutir sobre esse tema. Desse modo, percebemos um número considerável de estudos que viabilizam a

relação teoria e prática nessa área, mas esses estudos ainda são insuficientes porque o ensino de literatura, não é ainda contemplado como questão de pesquisa.

Para a consolidação do conhecimento sobre a relação da leitura nos suportes digitais com a formação do leitor de literatura, investigamos os estudos realizados nos anos de 1999 a 2014 no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nas mais variadas instituições de ensino superior.

Nessa sondagem de estudos, notamos, pelos dados oferecidos, que a leitura de literatura ainda é tida pela escola como algo sem importância para o desenvolvimento dos alunos, a literatura é usada para manter o controle dos alunos. O texto literário, nesse contexto, promove calma e disciplina. A busca pela efetiva prática de leitura de literatura na sala de aula, e nos diferentes espaços da escola, é objeto de um grande número de estudos. Sobre esse tema localizamos os estudos de Amarilha (2007; 2010), Colomer (2007), Debus (2010), Faria (2010), Souza (2013).

Em relação à rede virtual, os estudos apresentam algumas contribuições deixadas por essa rede, mas, poucos apresentam propostas metodológicas para o uso nas práticas de leitura de literatura nesse suporte, o que nos motiva a desenvolver um diálogo sistemático apontando as contribuições dos meios digitais em interface ao livro impresso, como suporte de leitura de literatura.

Os estudos teóricos que envolvem a formação do leitor a partir do uso da prática de leitura no suporte digital tornam-se cada vez mais significativos e indispensáveis já que precisamos repensar os métodos de ensino para acompanharmos as mudanças provocadas pelo avanço das tecnologias nos diferentes aspectos da sociedade. A pequena quantidade de diálogos entre essas duas instâncias reflete a distância entre a teoria e a prática escolar, tendo como consequência modelos tradicionais ao invés de novas atividades envolvendo os suportes impressos e digitais.

Com base nessas informações preliminares, consideramos como referencial para nossa pesquisa os estudos sobre a leitura e a literatura nos suportes impresso (o livro) e digital (a Internet).

É grande o número de analfabetos no Brasil. Segundo o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) de 2014, o Brasil é o 8º país com o maior número de analfabetos adultos.

Há que salientar que temos dois brasis: um menor, que lê e um maior, que não lê. Mesmo entre profissionais liberais, encontra-se um número significativo de não-leitores, o que não pode surpreender o grande número de alfabetizados funcionais entre os mais necessitados existentes no Brasil (RÖSING, 2010, p. 144).

Com isso, os estudiosos e pesquisadores buscam através de estudos e pesquisas sobre o tema resolver o problema da falta de domínio da leitura. Sendo essa leitura necessária para a construção social, histórica e cultural do homem.

Belloni (2010) afirma que

dados do Unicef referentes a 2003 revelam que 23% de crianças e adolescentes (14 milhões, igual a nove milhões de famílias) vivem em famílias com renda mensal *per capita* menor que um salário mínimo, sem acesso a serviços de saúde, educação e nutrição. Esse mesmo relatório revela que ainda temos mais de um milhão de crianças de 7 a 14 anos fora da escola, 1,9 milhão de jovens analfabetos [...] (BELLONI, 2010, p. 48).

Esse número de analfabetos compromete o desenvolvimento humano, pois é através da leitura que o homem consegue compreender e atuar no mundo no qual está inserido. Sem a leitura o homem não dispõe de autonomia, de conhecimento para atuar frente às situações que lhe são impostas.

Entre os estudos realizados que destacam a leitura e a sua prática nos suportes impresso e digital, destacamos as pesquisas de Fernández e Kanashiro (2011), Pan e Vilarinho (2008), Pires e Gomes (2013) Oswald e Ferreira (2012), Redig e Junior (2010), Simões (2011), Vieira (2009).

Fernández e Kanashiro (2011) apresentam uma reflexão sobre a leitura da antiguidade ao século XXI, fazendo referência à leitura no mundo e no Brasil. Segundo esses autores, não houve interesse em se estudar sobre leitura no Brasil até a década de 70 do séc. XX. Os estudos não passavam de um número de 50 e

estavam voltados para o processo de alfabetização. O que provocou esse descaso foi o fato de que os estudiosos da época, pedagogos, linguístas, historiadores, professores de literatura e psicólogos não conseguiram estabelecer um vínculo interdisciplinar entre o processo de alfabetização e a leitura, visto que essa última é uma atividade muito complexa e abrangente. “De 1977 até o início deste milênio muito se desenvolveu no país, mas a leitura do aluno brasileiro ainda constitui um grande campo de pesquisa merecedor de atenção” (FERNÁNDEZ E KANASHIRO, 2011, 135).

O pensamento dos autores é comprovado pelo grande número de pesquisas realizadas no Brasil e no mundo que buscam solucionar o *déficit* da prática de leitura. Sabendo-se da importância da leitura para o desenvolvimento humano, os estudiosos e pesquisadores visam solucionar o problema da falta do acesso à leitura. A nossa investigação se enquadra em mais uma dessas pesquisas que tem como objetivo discutir o problema da falta de leitura de literatura na escola e possíveis encaminhamentos.

Acrescentando um novo aspecto ao fenômeno da leitura, Pan e Vilarinho (2008) pesquisaram como se dá a leitura no meio virtual por meio de leitores em contexto de formação docente. A investigação teve como objetivo responder as seguintes questões: que dificuldades esses leitores encontram na leitura apoiada por meios virtuais e que vantagens e desvantagens são apontadas em relação a essa leitura? “O estudo oferece subsídios a educadores que usam o computador e a Internet no ensino, especialmente na formação docente, e que valorizam a leitura crítica em qualquer área” (PAN; VILARINHO, 2008, p. 2).

Nessa direção esses autores destacam que

A Internet, o hipertexto eletrônico, a hipermídia/multimídia, o CD Rom, o DVD, cada vez mais, fazem parte do nosso cotidiano e a escola, por maiores que sejam as suas dificuldades para se apropriar das novas mídias, não pode ignorá-los. As TICs, ao se integrarem à escola, introduzem novos desafios, entre eles a inclusão digital de seus alunos (PAN; VILARINHO, 2008, p. 2).

Ainda sobre a prática da leitura em suportes eletrônicos, deparamo-nos com os estudos de Oswald e Ferreira (2012) que, desde 2005,

Investigam as relações de crianças e jovens com tecnologias que utilizam as linguagens audiovisuais e hipermidiáticas, e apontam para a constituição de novos sujeitos culturais, cujos modos de ser, de aprender, de expressar-se, de ler e de escrever sugerem mudanças nas práticas educativas (OSWALD E FERREIRA, 2012, p 60).

Segundo as autoras, os usos das tecnologias exigem uma nova base de formação cognitiva que modifica os modos dos sujeitos como indivíduos atuantes no mundo, no qual estão inseridos.

Como resultado de seus estudos, elas observaram que a preferência pelo uso da Internet na busca de informações por parte das crianças e jovens que participaram da pesquisa é evidente: “Eles confiam na Rede e sentem-se à vontade exercendo seus papéis de exploradores” (OSWALD E FERREIRA, 2012, p 60).

Essa prática de ensino envolvendo os suportes digitais e eletrônicos não é uma opção, mas uma exigência promovida pelas mudanças ocorridas nos meios de comunicação e informação. Para Oswald e Ferreira (2012), essas mudanças também exigem das políticas públicas educacionais possíveis transformações no sistema educacional.

Ao fazerem uma análise geral dos estudos realizados sobre o tema, as autoras destacam que, apesar de os objetos de estudo serem diferentes, todas as pesquisas convergem para o mesmo resultado: de que os usos das tecnologias digitais podem ser mediadores dos processos de ensinar e aprender. Além disso, também contribuem para transformar as tecnologias em artefatos culturais e afetam a subjetividade dos sujeitos, incidindo no desenvolvimento da escrita e da leitura.

Vieira (2009) reflete sobre as habilidades leitoras que devemos desenvolver para lidar com a explosão informacional provocada pela Internet. Em seu ensaio “A busca de informação na Web dos problemas do leitor às práticas de ensino”, a autora discute sobre o contexto atual, a explosão informática provocada pela Internet, e sobre os desafios da escola.

A busca de informações é vista de acordo com uma tipologia de dificuldades de leitura na Web. Os dados analisados revelam uma grande divergência entre as necessidades ou práticas do leitor virtual e as propostas de ensino mais frequentes, mostrando que, embora a pesquisa informática na rede constitua o maior problema dos leitores, inversamente é a atividade leitora menos focalizada e trabalhada na escola (VIEIRA, 2009, p. 489).

O estudo destaca a necessidade de formar leitores competentes para pesquisar, selecionar e avaliar as informações de forma sistemática e reflexiva. Sendo assim, a escola é o lugar que deve proporcionar o desenvolvimento dessas habilidades exigidas para o homem na sociedade da informação. “Hoje, mais do que nunca, é essencial selecionar bem a informação, sabendo distinguir sua procedência, qualidade e adequação aos propósitos do usuário” (VIEIRA, 2009, p.490). Sobre o grande número de informação que a Internet dispõe, Eco (2000, p.11-15) diz que a Internet “é como uma enchente e não há como parar a invasão de informação”.

Pires e Gomes (2013), em seu artigo “*O ensino de leitura e escrita na perspectiva do letramento digital*”, apresentam a necessidade de se usar os gêneros digitais. A Internet proporciona o surgimento desses gêneros digitais, (*e-mail, blog, fórum* e etc) e as atividades envolvendo esses gêneros permitem que os sujeitos atuem de forma ativa e criticamente na sociedade, pois possibilita a formação de um sujeito leitor e produtor de textos nos diversos suportes de leitura.

Redig e Junior (2010) fazem uma reflexão sobre a leitura e a escrita mediada pelas tecnologias digitais contemporâneas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades especiais incluídos nas classes regulares.

Algumas escolas brasileiras já utilizam o espaço da Internet para a criação de avaliações online, na qual contemplam, em suas questões vídeos e sons, recursos não possíveis de serem desenvolvidos em uma prova impressa pelas limitações físicas apresentadas pelo papel (REDIG E JUNIOR, 2010, p. 9).

O estudo aborda uma nova possibilidade de ensino da leitura para crianças especiais, através das tecnologias digitais.

Simões (2011), em sua dissertação “O papel mediador das mídias digitais na relação da criança com a leitura e a escrita”, investiga as mediações da cultura virtual nas relações da criança com a leitura e a escrita, examinando o envolvimento das crianças com as mídias. Esse estudo revelou que as crianças não se interessam apenas em usar a Internet, mas também pelas práticas sociais que este suporte oferece, como, conversas, jogos, mensagens e outros.

No tocante ao levantamento de estudos que discutem sobre a literatura impressa e a presente no suporte digital, alguns trabalhos podem ser destacados com uma vertente de aproximação sobre o nosso tema. Observamos os estudos de Amarilha (2007; 2009; 2010; 2011), Braga (2006), Castela; Pilger (2007), Collado (2011), Gomes (2009), Martins; Machado e Alvarez (2004), Neitzel e Neitzel (2009), Oliveira (2011), Rettenmaier (2010), Souza (2013).

Castela e Pilger (2007), em seu artigo “Integrando Internet e literatura infantil para desenvolver o letramento do aprendiz”, consideraram que a escola não deve ficar de fora das inovações trazidas pelo computador, pois ela deve sempre acompanhar as mudanças da sociedade. Sobre a literatura, ela

terá seu espaço garantido e assumirá papéis diferentes a partir da interação com os modernos meios de comunicação, já que a função social da obra literária e a capacidade de ficcionalização, sempre serão fatores que contribuirão para a permanência deste objeto artístico, capaz de transformar o leitor a cada nova leitura. No entanto, autores e leitores devem repensar seus papéis em face do hipertexto eletrônico textual, pois a tela vem remodelando as atividades de leitura e produção (CASTELA E PILGER, 2007, p.5).

Os estudos de Gomes (2009) relevaram que os professores não apresentam a prática de ler literatura, o que causa a deficiência na formação dos sujeitos leitores do texto literário. A preferência do professor está voltada para o texto informativo.

O estudo de Martins, Machado e Alvarez (2004) se refere a uma pesquisa que tem como objetivo refletir sobre as contribuições do suporte digital para a formação de leitores de literatura. Nesse trabalho, também se usa a Internet como suporte de leitura.

O trabalho se assemelha ao nosso, porém há divergência nos sujeitos, na maneira que é conduzida a pesquisa, a metodologia é diferente, em vez de a Internet ser usada como suporte do texto literário, que é o caso da nossa investigação, a Internet é usada como instrumento de divulgação das resenhas dos livros de literatura produzidas pelos sujeitos.

Os pesquisadores elaboraram um projeto chamado de “A páginas Tantas” o qual se propõe como espaço de ampliação das referências literárias de professores e alunos por meio de produção de resenhas de obras de literatura. A pesquisa está vinculada ao CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita-Faculdade de Educação da UFMG) e faz parte do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL). Os sujeitos são alunos de graduação do curso de Pedagogia e Letras, e, junto aos professores-pesquisadores e professores colaboradores, escrevem resenhas sobre as obras lidas e postam na página criada pelo grupo.

O grupo prevê que a partir das postagens no site, o público será expandido para os alunos do ensino fundamental e médio, pois

[...] a ampliação do espaço de interlocução na Internet, como se sabe, supõe o envolvimento de outros grupos não previstos nesses contextos de formação, já que a publicação on-line permite um alargamento de fronteiras dado pelo grande alcance do suporte, que escapa das possíveis restrições de seus idealizadores: [...] da subjetividade restrita de um único narrador, e das bibliotecas de livros e documentos, passamos à rede de computadores, na qual a história vai sendo escrita dia a dia, bite a bite, não por um autor, mas por uma infinidade de vozes e olhares, sem a rigidez e o caráter definitivo e estático da imprensa, mas com a dinamicidade da própria cultura humana, continuamente modificada e atualizada por milhares de pessoas (MARTINS; MACHADO E ALVAREZ, 2004, p.3).

Desse modo, o trabalho apresenta alguns elementos que justificam o uso da Internet nas práticas de leitura e mostra que esse instrumento se diferencia em alguns aspectos do suporte impresso, e possui um grande potencial para formar leitores.

A seguir apresentamos alguns trabalhos que seguem essa linha de interesse, introduzindo os meios digitais nas práticas pedagógicas do ensino de literatura. Neitzel; Neitzel (2009) investiga as concepções dos professores acerca da literatura

a partir do ponto de vista do leitor infantil, para isso usou o blog como instrumento para coleta de dados.

Oliveira (2011) tenta demonstrar a relevância da Internet para pesquisas de obras e autores portugueses de literatura infantil e juvenil presentes no mercado editorial brasileiro.

A busca na Internet possibilita trabalhar com muitas “janelas” abertas ao mesmo tempo, o que ajuda a filtrar ainda mais as informações e também criam novas possibilidades de questionamento. Assim, o trabalho na Internet amplia-se muito e o pesquisador que não se organiza e foca o seu trabalho se enreda na rede e perde o caminho já traçado. Buscando identificação de autores, novas obras conhecidas e vice-versa (OLIVEIRA, p. 5, 2011).

Oliveira (2011) observou que a busca de obras de literatura na Internet é frequente, e que ao realizar uma pesquisa o sujeito acaba encontrando mais obras do que esperava, pelo fato do grande acervo disponível na rede, o que ocasiona o aumento de repertório.

A pesquisa de Souza (2013) se aproxima da nossa. Esta diz respeito à tese “As contribuições do computador para a formação do leitor literário: uma chave para o ensino de literatura na escola”, e teve como objetivo investigar as contribuições do computador para o ensino de literatura na escola. O diferencial do nosso trabalho está no objetivo e no objeto de estudo, enquanto Souza (2013) objetiva conhecer o processo de formação do leitor literário no território das multimídias disponibilizadas no computador, a nossa investigação busca conhecer o potencial e as possibilidades de formação leitora na Internet e no livro impresso.

Em sua investigação, Souza (2013) realizou oito sessões de leitura de literatura em diferentes suportes. E sinalizou no seu estudo os seguintes itens:

as contribuições do computador em uma proposição pedagógica de formação do leitor de literatura, tais como: a acessibilidade, a recreação e a democratização do literário; a formação de repertório; o convite à literatura impressa, pelo diálogo intertextual e pelo compartilhamento da condição de leitor; a formação de habilidades específicas necessárias ao leitor contemporâneo, como a articulação

entre imagens e palavras; a construção da autonomia e da autoestima; o acolhimento da subjetividade leitora; o alargamento das perspectivas culturais de promoção da leitura (SOUZA, 2013, RESUMO).

Na nossa pesquisa, defendemos a literatura como uma arte. O texto literário apresenta linguagem lúdica, fictícia e possibilita o desenvolvimento de efeitos estéticos no leitor, proporcionando o desenvolvimento de competências linguísticas e cognitivas.

Ao analisarmos os estudos sobre as práticas atuais de leitura de literatura, partimos para a investigação dos estudos que viabilizam a mediação pedagógica de práticas de ensino realizadas com diferentes recursos digitais.

Os estudos no âmbito dessa temática envolvem discussões sobre o uso da Internet, do *blog*, do *chat*, do *fórum*, do *Facebook* como ferramentas de ensino.

Nessas discussões destacamos as reflexões de Berto; Gonçalves (2011), Faqueti; Ohira (1999), Fernandes (2011), Freitas (2007), Furtado (2011), Garcia; Ferreira (2011), Gomes; Pessoa (2012), Leal (2007), Moran (1997), Patrício; Gonçalves (2010), Vieira e Silva (2009).

Berto e Gonçalves (2011) apresentam uma discussão sobre o *Facebook* como meio de interação social complexa. Nesse estudo, o *Facebook* é considerado um novo gênero discursivo digital. “O gênero emergente *Facebook* proporciona, através de sua plataforma colaborativa, diversas formas de interação social através de quatro semioses: a escrita; a associação de fotos, conteúdos audiovisuais e imagéticos” (BERTO; GONÇALVES, p. 6, 2011).

Fernandes (2011), em relação ao uso do *Facebook*, buscou listar as contribuições dessa rede social para um ambiente de aprendizagem.

Actualmente, as redes sociais fazem parte da vida dos nossos alunos. O *Facebook* é, provavelmente, o principal sítio de encontro, comunicação, partilha e interação de ideias e assuntos de interesse comum entre os estudantes universitários (PATRÍCIO; GONÇALVES, 2010, p. 593).

Além de ser atrativo, o *Facebook* é uma rede social que pode ser usada como ferramenta inovadora na educação. A partir dessa rede é possível criar uma

comunidade virtual de aprendizagem, fazendo com que esse suporte apresente o seu potencial para a educação. A comunidade virtual de aprendizagem se apresenta

como um grupo de pessoas que interagem entre si, aprendendo com o trabalho das outras e proporcionando recursos de conhecimento e informação ao grupo em relação a temas sobre os quais há acordo de interesse mútuo (HUNTER, 2002 apud GOMES; PESSOA, p.61, 2012)

O *Facebook* permite criar uma comunidade de aprendizagem na Internet, e também possibilita o desenvolvimento da autonomia do aluno, através da construção de conhecimento individual e compartilhado com os demais usuários da rede.

Garcia e Ferreira (2011) destacam que

O processo de interação entre indivíduos possibilita um intercâmbio de pontos de vista, que permitem conhecer e refletir acerca de diferentes questões. Uma reflexão acerca do próprio pensar, ampliando com autonomia a sua tomada de consciência para procurar novos rumos (GARCIA; FERREIRA, p. 04, 2011).

Os usuários têm a liberdade de expressarem o seu pensamento sobre o tema discutido em qualquer horário ou local, ele se sente à vontade para escrever e dialogar no seu tempo.

Gomes e Pessoa (2012) apresentam uma pesquisa realizada com o uso do *Facebook*, em que foi criado um grupo nomeado de “momentos da vida de um professor”, no qual é analisada a presença do supervisor em um ambiente *online* e o modo como o comportamento de tutoria influencia na dinâmica da comunidade.

Esses pesquisadores evidenciaram o papel do professor mediador nas atividades realizadas no *Facebook*. O objetivo do estudo era “compreender a presença pedagógica do supervisor da comunidade virtual de aprendizagem/grupo desde a sua implementação até o seu desenvolvimento” (GOMES; PESSOA, p. 64, 2012).

Outra pesquisa envolvendo o *Facebook* como recurso na educação diz respeito a um estudo de caso realizado em uma turma do 1º ano de licenciatura em

Educação Básica na unidade curricular de Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação. Os objetivos dessa pesquisa eram

Identificar e explorar o potencial educativo desta rede social, e pelo outro lado, aumentar o interesse, a participação e a interação dos alunos com os conteúdos e com os agentes do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, melhorar o aproveitamento e o reconhecimento destas ferramentas como um importante recurso nas estratégias dos educadores e professores do Ensino Básico (PATRÍCIO; GONÇALVES, 2010, p. 593).

Nesse estudo, as ferramentas do *Facebook* foram analisadas a partir de um referencial educativo. Como resultado, essa pesquisa evidenciou que

O *Facebook* pode ser utilizado como um recurso/instrumento pedagógico importante para promover uma maior participação, interação e colaboração no processo educativo, para além de impulsionar a construção partilhada, crítica e reflexiva de informação e conhecimento distribuídos em prol da inteligência coletiva (PATRÍCIO; GONÇALVES, 2010, p. 568).

Frente a esses dados, percebemos o potencial do *Facebook* como ferramenta que pode ser usada nas práticas escolares. A abordagem do computador no processo de ensino se tornou uma exigência para atender as transformações ocorridas em virtude da Revolução Tecnológica. O computador se tornou elemento essencial na vida da maioria da população mundial, através da Internet, especificamente, pessoas do mundo todo se comunicam em questão de segundos.

Ainda no âmbito do uso da Internet na educação, Faqueti e Ohira (1999) afirmam que

[...] os recursos da Internet aplicados no ambiente educativo podem contribuir qualitativamente no desenvolvimento de novas posturas educacionais. Entretanto, para que ela possa ser usada pedagogicamente na sua plenitude, é fundamental que o educador domine esta tecnologia [...] (FAQUETI; OHIRA, 1999, p.47).

Faqueti e Ohira (1999) privilegiaram o estudo sobre o uso da Internet nas instituições de ensino, destacando quais os recursos da Internet que podem ser usados em aplicações educacionais. Segundo esses autores, “a Internet é mais um recurso onde pode-se encontrar vários tipos de aplicações educacionais” (FAQUETI E OHIRA, 1999, p. 49).

A Internet dispõe de diferentes recursos que podem ser usados na educação por meio da divulgação de projetos e ideias; da pesquisa; do apoio ao ensino (obtenção de textos, imagens e outros) e da comunicação (correio eletrônico, encontros virtuais e outros) (Faqueti; Ohira, 1999).

As disposições positivas no uso da Internet na educação citadas por Moran (1997) foram: aumento da motivação dos alunos pelas aulas; contribuição ao desenvolvimento de novas formas de comunicação, aumento do interesse pelo estudo de línguas; ampliação das conexões linguísticas, geográficas e interpessoais; crescimento de interações onde os contatos virtuais se transformam em presenciais, quando é possível (FAQUETI E OHIRA, 1999, p. 50).

Sendo assim, percebemos que as contribuições ofertadas pela Internet são inúmeras, o que favorece o desenvolvimento de práticas escolares prazerosas e significativas.

Nesse caso, pensamos que é possível fazer o uso desse novo recurso nas práticas de ensino de leitura. Entretanto, é necessário que o professor domine a ferramenta que vai usar e também pense em atividades significativas. O uso do computador na escola requer criatividade e inovação por parte do docente. Desse modo, necessitamos de uma redefinição nas estratégias e métodos tradicionais que envolvem apenas o uso do quadro e do giz.

Moran (1997) é um dos principais estudiosos que discute o uso da Internet na educação. Em um artigo titulado “Como utilizar a Internet na Educação”, ele destaca um relato e uma análise de experiências pessoais e institucionais que utilizam a Internet na educação presencial, como pesquisa, apoio ao ensino e como comunicação.

Nesse sentido,

A educação presencial pode modificar-se significativamente com as redes eletrônicas. As paredes das escolas e das universidades se abrem, as pessoas se intercomunicam, trocam informações, dados, pesquisas (MORAN, 1997, p.2).

Os dados de seu estudo revelam que as universidades e as instituições norte-americanas, canadenses e européias instituíram em suas práticas o uso da Internet.

A Internet, ao tornar-se mais e mais hipermídia, começa a ser um meio privilegiado de comunicação de professores e alunos, já que permite juntar a escrita, a fala e proximamente a imagem a um custo barato, com rapidez, flexibilidade e interação até há pouco tempo impossíveis (MORAN, 1997, p.3).

Moran (1997), ainda em seus estudos, apresenta alguns grupos que utilizam a Internet nas suas práticas educacionais. Podemos citar dois exemplos: A escola do futuro, criação de um grupo de pesquisa da Universidade de São Paulo, que se destaca como pioneira na implantação de uso de redes eletrônicas no ensino fundamental e médio no Brasil, “o grupo desenvolve projetos de ensino de ciências e de humanidades com redes telemáticas desde 1990”, e o outro se refere aos projetos desenvolvidos pelo Colégio Municipal Alcina de São Caetano do Sul, onde os projetos são de ensino de informática para alunos do curso de magistério e também desenvolve o projeto do Livro eletrônico com crianças do interior da Suécia, escrevendo capítulos alternados sobre como crianças do quinto e do sexto anos vivem no Brasil e na Suécia.

Ensinar na e com a Internet atinge resultados significativos quando está integrada em um contexto estrutural de mudança do ensino-aprendizagem onde professores e alunos vivenciam processos de comunicação abertos, de participação interpessoal e grupal efetivos. Caso contrário, a Internet será uma tecnologia a mais, que reforçará as formas tradicionais de ensino. A Internet não modifica, sozinha, o processo de ensinar e aprender, mas defende essa mudança de atitude básica pessoal diante da vida, do mundo, de si mesmo e do outro e das atitudes fundamentais das instituições escolares (MORAN, 1997, p. 12).

A Internet não age sozinha, a escola precisa agir junto a todos que fazem a comunidade escolar: professores, alunos e gestores.

Cássia Furtado (2011) aborda a Internet como instrumento pedagógico, a partir da grande quantidade de informações que essa rede dispõe. Ela defende a articulação entre a biblioteca escolar e o uso da Internet.

A Internet deve ser usada na Biblioteca Escolar como mais um instrumento educacional, aliada a tantos outros recursos que a biblioteca possui. Dentre suas aplicações educacionais, destaca-se como instrumento de divulgação, de comunicação e de pesquisa, no apoio ao processo de ensino-aprendizagem (FURTADO, 2011, p.3).

A Internet pode aparecer nos diferentes espaços da escola desde que o seu uso seja bem planejado. A ausência de práticas escolares que envolvem o uso da Internet no Brasil se dá pela falta de capacitação do corpo docente. Os professores, na sua maioria, não têm oportunidade de atualização, assim, não sabem explorar o potencial desse novo recurso e também não se integram ao uso dessa rede como deveriam. “A Internet deve ser vista como um instrumento a mais, ao lado de outras tecnologias, num processo que vai exigir integração, comunicação, motivação e atitude pró-ativa” (FURTADO, 2011, p. 16).

Por meio da Internet podemos construir uma rede de aprendizagem colaborativa, definida por uma situação em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo em conjunto, de forma a abranger as várias abordagens possíveis (Garcia; Ferreira, 2011).

Segundo Freitas (2007, p.69), “um esforço grande vem sendo feito pelas autoridades nacionais para popularizar o uso das plataformas virtuais, da interatividade e da Internet para fins educacionais”.

Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC) implementou o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), o programa tem como objetivo promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. Esse programa levará até as escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais; em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem

garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para o uso das máquinas e tecnologias. (BRASIL, 2013).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em relação ao uso das tecnologias na educação, destacam a sua inserção na escola, acredita-se que é possível o ensino e o desenvolvimento da prática de leitura na Internet.

O computador, em particular, permite novas formas de trabalho, possibilitando a criação de ambientes de aprendizagem em que os alunos possam pesquisar, fazer antecipações e simulações, confirmar ideias prévias, experimentar, criar soluções e construir novas formas de representação mental. Além disso, permite a interação com outros indivíduos e comunidades os sistemas interativos de comunicação: as redes de computadores (PCNs, 1998, p.41).

Assim, como defendem os PCNs, acreditamos nas contribuições que o computador pode oferecer à Internet, especificamente, apostamos ser uma ferramenta com grande potencial para a educação.

Para Garcia e Ferreira,

As alterações que o espaço escola tem vindo a sofrer, inseridas no contexto de evolução tecnológica tem vindo a exigir novas competências bem como a criar expectativas nos alunos. Os alunos já marcaram o seu espaço na Internet e apontam para estilos de vida mais flexíveis, interativos e intemporais, servindo-se das tecnologias Web para participar, partilhar e comunicar. Neste sentido as redes sociais são ambientes baseados na procura de aprendizagem, pelo que devemos ampliar a nossa visão de pedagogia para que os alunos sejam participantes ativos no processo de ensino/aprendizagem e também co-produtores de conteúdos, de modo que a aprendizagem aconteça enquanto processo participativo, social, de apoio aos objetivos e necessidades individuais (GARCIA; FERREIRA, 2011, p. 7 e 8).

Sendo assim, a Internet já se apresenta nos espaços escolares, já foi aceita pelos estudantes. Entretanto, é preciso que os professores sejam capacitados e, assim, promovam atividades bem planejadas com o uso dessa rede.

Apesar de alguns estudos se aproximarem da nossa investigação no conhecimento sobre leitura, literatura e os suportes digitais, o nosso se diferencia pelo fato de explorarmos as possibilidades desses meios à formação de leitores de literatura a partir do uso do livro impresso e do suporte digital, evidenciando o potencial desses meios para a prática de leitura literária.

Ao explorarmos o uso desses meios, incluindo o meio digital, entendemos que o computador é um novo recurso que deve ser abordado no campo educacional, bem como ser usado na formação do leitor de literatura, porém essa inserção deve ser pensada e planejada de forma sistemática.

1.3. O Caminho para o estudo sobre a leitura de literatura no livro e na Internet

Para a sistematização do conhecimento elaborado nessa investigação, organizamos o estudo em seis capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado “O encontro com a leitura de literatura e com a literatura na Internet”, apresentamos as primeiras considerações acerca do estudo, tais como o interesse em pesquisar sobre o tema, os objetivos, o objeto de pesquisa, as justificativas, as questões de pesquisa e o estado da arte de estudos que se aproximam do tema investigado.

No segundo capítulo, intitulado “Leitura, literatura e Internet – três caminhos a trilhar”, realizamos uma análise de alguns aspectos históricos e conceituais da leitura, da literatura e da Internet. Descrevemos, nesse capítulo, as principais informações e elementos que dizem respeito a esses três eixos, bem como evidenciamos a presença de cada um no ambiente escolar.

No terceiro capítulo, intitulado “Um trajeto a realizar: a formação do leitor de literatura no livro e na Internet”, destacamos o desenho da pesquisa que se constitui em uma pesquisa qualitativa; seu planejamento, a metodologia implementada e a caracterização da escola e dos sujeitos.

No quarto capítulo, “O caminho encontrado”, consideramos as respostas dos aprendizes em relação às questões abordadas na pesquisa. Mostramos, nessa parte do trabalho, a análise dos dados construídos junto aos sujeitos de pesquisa em concomitância com a teoria estudada.

No quinto e último capítulo, “O Caminho Trilhado”, refletimos sobre toda a pesquisa de modo resumido, realizando um fechamento das ideias e do conhecimento elaborado sobre a formação do leitor de literatura no livro e na Internet.

2. LEITURA, LITERATURA E INTERNET – TRÊS CAMINHOS A TRILHAR

“CADA PALAVRA UMA FOLHA”

*Cada palavra uma folha
No lugar certo.*

*Uma flor de vez em quando
No ramo aberto.*

*Um pássaro parecia
pousado e perto.*

*Mas não: que ia e vinha o verso
pelo universo.*

(MEIRELES, Cecília. Palavras voam.)

2.1. O caminho da leitura

Falar do fenômeno da leitura é fazer um trajeto de sua história ao longo da história da humanidade, bem como da história do homem e da escrita. É preciso conhecer e reconhecer a importância desse processo para a vida dos sujeitos, a fim de perceber porque ela é necessária na vida do homem.

Manguel (1997) afirma que a leitura vem antes da escrita e que uma sociedade pode existir sem escrever, mas não pode viver sem ler. Em contraponto a Manguel (1997), Cavallo e Chartier (1999) afirmam que a leitura e a escrita sempre andam juntas. Desse modo, enquanto existir a escrita existirá a leitura.

Entendida como atividade de aculturação ou de prazer do homem alfabetizado, a leitura tem um porvir assegurado, se é certo que num futuro próximo permanecerá a outra atividade comunicativa fundamental, própria das sociedades alfabetizadas que lhe é correlata: a escrita. Enquanto existir a atividade de produção de textos através da escrita (seja em que forma for), não poderá faltar a atividade correspondente de os ler [...] (CAVALLO; CHARTIER, 1999, p. 2003)

Neste trabalho, abordamos a leitura de forma que possamos entender a sua relevância na vida dos sujeitos. Como estamos falando de leitura, e leitura do texto literário, em que a palavra é o núcleo do texto, seguiremos sempre a evolução da leitura ligada à escrita. Sendo assim, tais questões foram formuladas: como a leitura se apresentou na sociedade ao longo da evolução do homem e das práticas sociais? Como se dá esse processo ou como se constitui o processo de leitura? O que é a leitura? Para que serve a leitura e como ela é apresentada na escola? Que modo de leitura privilegiamos?

Essas questões nortearão a nossa discussão nesta etapa do trabalho sobre a leitura. A discussão tem como objetivo apresentar as transformações ocorridas ao longo da história para entendermos a leitura no tempo atual, frente às mídias, às novas tecnologias e às novas práticas sociais.

A leitura é estudada hoje não só no campo da linguística e da educação, como também nas áreas da psicologia, da sociologia, da antropologia, da história e da neurociência. Assim, percebemos a partir de várias linhas de pensamento o quanto é constante a preocupação em desvendar os segredos do processo de ler.

As mudanças ocorridas no processo de leitura acompanham as transformações das práticas sociais e dos suportes de leitura de cada sociedade. A cada suporte novo, a escrita apresenta um novo modo de leitura. A leitura “é uma prática de múltiplas diferenciações, em função das épocas e dos meios [...]” (CAVALLO; CHARTIER, 1999, p. 123).

A leitura sempre esteve ligada à necessidade de sobrevivência do homem. Para Silva (2009),

A leitura está intimamente ligada ao aparecimento da escrita que por sua vez, liga-se à trajetória humana. E o homem vem, historicamente, em busca de alternativas eficientes para comunicar e representar o que vê, sente e pensa. Das cavernas aos aranhas-céus, as transformações foram contínuas. Leitura e escrita convivem numa interdependência, o existir de uma delas pressupõe a existência da outra. Com essa tecnologia chamada escrita, a sociedade pôde estabelecer contatos mais satisfatórios, tornando a comunicação mais eficaz e completa (SILVA, 2009, p.25).

Essa afirmação contradiz a de que a leitura pode existir sem a escrita. Se pensarmos que lemos não só o código escrito, como também realizamos a leitura de uma pintura, de uma imagem, a leitura pode estar desvinculada da escrita, no entanto, o que nos importa no momento é a leitura da palavra.

Temos registros de que as primeiras representações da escrita foram os pictogramas sumérios gravados em tabuinhas de argila, aproximadamente a 3200 a. C., o que provocou uma revolução na comunicação humana (FERNÁNDEZ; KANASHIRO, 2011).



Figura 01: Tabuinhas de argila
(Fonte: Internet. Acesso: Abril; 2015)

Para Manguel (1997), a história do livro começou a partir desse fato ocorrido na Mesopotâmia.

Ali (ou pelo menos não muito longe dali), têm afirmado os arqueólogos, começou a pré-história do livro. Em meados do quarto milênio a. C., quando o clima do Oriente Médio tornou-se mais fresco e o ar mais seco, as comunidades agrícolas do Sul da Mesopotâmia abandonaram suas aldeias dispersas e reagruparam-se em torno de centros urbanos maiores que logo se tornaram cidades-estados. Para manter as escassas terras férteis, inventaram novas técnicas de irrigação e esquemas arquitetônicos extraordinários, e para organizar uma sociedade cada vez mais complexa, com suas leis, éditos e regras de comércio, desenvolveram, por volta do final do quarto milênio, uma arte que mudaria para sempre a natureza da comunicação entre os seres humanos: a arte de escrever (MANGUEL, 1997, p. 206)

Falando da leitura a partir da Antiguidade, os registros e os estudos mostram que, nessa época, a leitura se matinha pela oralidade daqueles considerados alfabetizados para os que não dominavam o código escrito. As leituras eram realizadas em praças públicas e em recintos privados. Aquele leitor lia em voz alta para um público de ouvintes. Para Ribeiro (2008),

[...] ao longo da história, a leitura foi vista como uma fonte de aprendizagem e de conhecimento. Em toda a Antiguidade, precisamente a partir do século V-IV a.C a prática da leitura em voz alta foi bastante difundida; permitia que o leitor desse vida ao escrito, as letras silenciosas que repousavam no texto (RIBEIRO, 2008, p.2).

Na antiguidade, os textos eram escritos em rolo de papiro e em seguida de pergaminho. Apenas aqueles das classes mais favorecidas economicamente obtinham materiais de leitura. Essa prática de leitura na Antiguidade possibilitou a formação de um grande número de leitores populares, “esses leitores incluíam tanto os maus alfabetizados como os analfabetos e que pela mediação da voz, adquiriram um enorme repertório das obras e dos gêneros literários compartilhados” (CAVALLO; CHARTIER, 1999, p. 124).



Figura 02: A escrita em pergaminho.
(Fonte: Internet. Acesso: Abril; 2015)

Entre os séculos XV e XVII, a leitura oralizada entrou em concorrência com a leitura silenciosa o que promoveu uma mudança nas práticas de leitura.

A essa primeira percepção, que identifica o “popular com uma circulação dos textos que se estende a uma sociedade em seu todo, opõe-se uma outra: a que reconhece os progressos da leitura silenciosa, possivelmente solitária, não somente nos meios letrados, mas também entre os mais humildes (CAVALLO; CHARTIER, 1999, p. 125).

Os atos de leitura na Idade Média eram representados pelas leituras silenciosas nos mosteiros e nas igrejas, a leitura era uma prática de poucos, em que se destacava o clero. A leitura estava limitada aos textos sagrados.

Nos textos sagrados, nos quais cada letra e o número de letras e sua ordem eram ditados pela divindade, a compreensão plena exigia não apenas os olhos, mas também o resto do corpo: balançar na cadência das frases e levar aos lábios as palavras sagradas, de tal forma que nada do divino possa se perder na leitura (MANGUEL, 1997, p. 62).

Assim se constituía a leitura na Idade Média, moldada pelos textos bíblicos e mediada pelos interesses do próprio leitor, ele não necessitava de alguém para ler. O que a igreja não percebeu nesse modo de leitura foi o fato de que a leitura silenciosa abria espaço para uma compreensão própria dos textos lidos. A leitura não era mais imposta e transferida por um terceiro, mas sim pelo próprio sujeito que realiza a leitura em uma interação entre si e o livro. Grandes leitores dessa época se destacaram, como Martin Lutero e Santo Agostinho.

Nesse momento, a inquisição contra aqueles que iam além do que a igreja pregava foi instalada. Muitos leitores independentes, como Galileu e Giordano Bruno, foram perseguidos pela inquisição.

Na Idade Média, por volta do século XIV, a escola foi reconhecida como o local apropriado para o ensino da leitura. Ensinavam a ler a partir das orações e dos textos religiosos, as bibliotecas eram mantidas nos mosteiros.

Durante a Idade Moderna, “a Revolução Industrial, ao mesmo tempo em que estabilizou as práticas tradicionais, fez emergir novas categorias de leitores” (RIBEIRO, 2008, p.6).

Ainda sobre este momento da leitura, Ribeiro (2008, p.6) afirma que

[...] o invento do livro impresso apresentava como vantagens: rapidez, uniformidade de textos e preço relativamente mais em conta, trazendo como consequência o aumento de sua produção bem como a ampliação do acesso de centenas de leitores a cópias idênticas de um mesmo livro.

Nessa época, com a invenção da imprensa por Gutenberg, ocorreu um grande avanço na distribuição de livros, e a leitura não se restringia apenas às paredes dos mosteiros, o acesso ao livro se tornou mais fácil, acarretando, portanto, o aumento do número de leitores (CHARTIER, 1999). Com a imprensa houve uma diminuição do preço do livro e uma maior circulação do número de obras.



Figura 03: Primeiro livro impresso do mundo.
(Fonte: Internet. Acesso: Abril; 2015)

Passou-se a ler mais, devido ao fácil acesso. A leitura não se restringia mais. Todos liam, mulheres, homens crianças, em qualquer lugar, nas calçadas, no ônibus, nos cafés, na hora de dormir (CAVALLO; CHARTIER, 1999). Esse momento é destacado como a “*revolução da leitura*”.

Segundo Cavallo e Chartier (1999, p. 136), “[...] em toda a Europa, de modo regional e socialmente diverso, o comportamento leitor de um público cada vez maior se diferenciava, tanto quantitativa quanto qualitativamente”.

A leitura passa a ter função emancipadora e social. Antes era veiculadora de disciplina social a serviço das autoridades mundanas e religiosas, ela agora significa uma experiência socialmente indiferente e individual. “[...] Ela ampliou o horizonte moral e espiritual, transformou o leitor num membro útil da sociedade, fez com que dominasse melhor o seu currículo de deveres e também serviu à carreira social” (CAVALLO; CHARTIER, 1999, p. 138).

Essa revolução do livro o transformou em objeto cultural e mercadológico.

A partir da segunda metade do século XVIII, o livro foi considerado, conseqüentemente, como produto cultural, o mercado se orientou pela transição da até então dominante economia de troca para a circulação da moeda, de acordo com princípios capitalistas (CAVALLO; CHARTIER, 1999, p. 151).

Ainda, nesse contexto histórico, é possível destacar frente às mudanças ocorridas no processo de leitura que a impressão do livro deixou de ser artesanal para se tornar uma produção empresarial, a fim de atender a grande demanda de leitores. “Com a instalação da imprensa e a implantação das escolas, houve o fortalecimento da leitura. O público a ser atingido pertencia à classe social privilegiada que tinha grande parte de seu tempo ocioso (FERNÁNDEZ; KANASHIRO, p. 136, 2011)”.

É nesse período que o interesse na produção da Literatura Infantil que começam as primeiras edições coloridas e ilustradas do livro para a infância. Esse fato ocorre visto que a criança ganha um novo papel na sociedade, reforçando uma pedagogia que ensinava pelo divertimento. Nessa época, *Contos da mamãe gansa* (1697) de Charles Perrault (1628-1703) passaram e receber ilustrações de Gustavo Doré (1833-1883), foram as primeiras ilustrações em xilografia. No Brasil, Monteiro Lobato com a sua obra *A menina do narizinho arrebitado* (1920), denominado de *Livro de figuras*, avança na produção de livros para o público infantil (NAKAMURA, 2003).

A leitura, a partir do século XX, enfrenta novas transformações, pois com avanço das novas tecnologias ocorrem mudanças no processo de leitura. Com o uso do computador se expandem os números de textos disponibilizados para a leitura e crescem as exigências em relação às habilidades necessárias para atender os novos modos de leitura, e a grande quantidade de informações existentes.

Para Souza (2013), essas transformações finalizam o fim da civilização tipográfica, pois ocorrem mudanças nas técnicas de impressão, possibilitadas pela informática.

Surge a civilização eletrônica, por meio da qual o livro ganhou uma rápida difusão, uma produção de maior custo, mais diversificada, mas relativamente mais acessível ao consumidor, atendendo às massas (SOUZA, p.128).

Sendo assim, estamos falando de uma nova revolução do suporte de leitura, assim como a revolução de Gutenberg.

De fato, a primeira tentativa é comparar a revolução eletrônica com a revolução de Gutenberg. Em meados da década de 1450, só era possível reproduzir um texto copiando-o à mão, e de repente uma nova técnica, baseada nos tipos móveis e na prensa, transfigurou-se a relação com a cultura escrita (CHARTIER, 1999, p. 7).

A leitura, atualmente, é mediada pela tela do computador. A Internet ampliou as práticas de leitura. Sobre essa fase, Ribeiro (2008, p.11) afirma que

[...] a expansão da tecnologia digital e das redes de comunicação virtual por meio do computador desenvolveu novos suportes de leitura que se somaram ao formato do livro impresso. Os Discos rígidos, disquetes, Cd-Rom, multimídia, mostraram-se como novas alternativas para o ato da leitura.

Sendo assim, aparecem novas maneiras de ler em diferentes suportes, o texto não está disponível apenas nos livros, mas também em suportes eletrônicos e digitais como *e-books*, *pen-drive*, *ipod* e outros.

[...] a difusão da leitura pela tela do computador é uma revolução da leitura, uma revolução dos suportes e das formas de transmissão do escrito. Ler sobre uma tela não é o mesmo que ler um livro impresso; há uma substituição da materialidade do livro pela imaterialidade de textos, perde-se o contato físico e íntimo com o texto no qual todos os sentidos do leitor participam do ato de ler (RIBEIRO, 2008, p.11).

E para acompanhar essas mudanças o leitor precisa dispor de habilidades que atendam as novas exigências do processo de leitura; precisa ser seletivo, crítico e ter domínio das funções do suporte escolhido para a realização da leitura. Essas habilidades devem ser ensinadas principalmente na escola, já que esse espaço tem a função de inserir o homem no processo de leitura.

Para Chartier (2009, p.77)

[...] os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler.

Segundo Lajolo e Zilberman (2009), a leitura dispõe de antigas e novas tecnologias, primeira a escrita em pedra e hoje a edição de textos em *softwares* de transmissão eletrônica.

Desse modo, percebemos as mudanças deixadas pela revolução tecnológica à revolução nos modos de leitura, nos suportes e nos próprios textos. As práticas de leitura sempre estão em constantes transformações, as mudanças pelas quais passam os suportes de leitura transformam igualmente os modos de ler. Esses modos variam da leitura silenciosa, da leitura oral à leitura digital.

2.1.1. A leitura no Brasil

No que se refere à história da leitura no Brasil, obtemos informações de que a campanha da leitura nesse país teve início durante o período colonial no século XVI. Nessa época, os habitantes desse território passaram a ser dominados pelos portugueses, os jesuítas obtinham a função de catequizar e introduzir os nativos no mundo da leitura e da escrita.

A persistência das campanhas de leitura, que se multiplicaram sobretudo a partir da década de 1980, sugere que os resultados do sistema educacional aqui inaugurado por José de Anchieta e Manuel da Nóbrega, no século XVI, não foram pretendidos. À ineficiência dos métodos pedagógicos e à inoperância das políticas educacionais soma-se o crescimento vertiginoso da população brasileira, que correspondia, ao final dos anos 50, a 60 milhões de pessoas e que alcançou, em 2000, cerca de 190 milhões (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 124).

O que observamos é que o método dos portugueses não deu certo. A metodologia implantada pela Companhia de Jesus fracassou. A intenção dos jesuítas era difundir a cultura portuguesa; para eles, os nativos precisavam aderir aos valores culturais de Portugal. “Nesse sentido, ler deveria ser uma tarefa que contribuísse para a formação do espírito do homem seguidor dos ensinamentos cristãos católicos” (PINHEIRO; ALVES, 2012, p.2452).



Figura 04: A catequização dos índios no Brasil pelos padres jesuítas.
Fonte: Internet. Acesso: Abril, 2015.

Os Índios apenas podiam ler os textos bíblicos, livros de estudiosos da igreja e livros que contassem a vida dos santos, para que assim obtivessem a promoção da vida após a morte. A perfeição da vida terrena era alcançada a partir dessas leituras. Assim, pregavam os jesuítas.

Desse modo, a leitura se apresentava como elemento de dominação cristã, o leitor não estava livre para qualquer interpretação, o conteúdo do livro era restrito apenas ao que estava explícito.

Outra fase enfrentada pelo processo de leitura no Brasil foi movida pela inserção do pensamento iluminista na sociedade brasileira. Essa fase marca a passagem do período colonial para o império. A educação passou a ser responsabilidade do Estado, a mentalidade dos brasileiros mudou em função das ideias e pensamentos trazido pelos nativos que foram estudar na Europa. Nesse contexto, a leitura ganha importância na vida do cidadão brasileiro, como também passa a ser ensinada nas escolas.

No decreto que cria a lei de 15 de outubro de 1827, no que se refere às leituras, chama atenção que são recomendadas para serem tomadas como objeto de ensino: a Constituição do Império e História do Brasil, o que enfatiza a prática da leitura sendo utilizada como forma de criação e legitimação de um sentimento de nacionalidade pelo Brasil recém emancipado, bem como a valorização da linguagem nacional (PINHEIRO; ALVES, 2012, p.2455).

Apesar de a leitura ganhar um novo direcionamento, passando a ser objeto de ensino, os princípios morais cristãos ainda faziam parte dos conteúdos, a união da Igreja e do Estado contradizia as ideias iluministas. A concepção desse ensino era focada no método. Aprendia-se a ler e a escrever a partir da memorização através da decodificação e codificação, o processo era mecânico.

Braggio (2005) diz que

o modelo de ensino da leitura serviu de poderoso instrumento nas mãos daqueles que detinham o poder econômico e político, no período imperial, pois tinha como finalidade “[...] anestesiar a consciência do [s] indivíduo [s], tornando-os leitores passivos, acríticos, mantenedores do *status quo*” (BRAGGIO apud PINHEIRO; ALVES, 2012, p. 2456).

Desse modo, o método de ensino fracassou, pois as práticas de leitura e escrita permitiam que os estudantes ficassem preguiçosos, ociosos e quietos. E também o Estado não demonstrava interesse em formar leitores fluentes e críticos, a motivação em formar leitores críticos ficou apenas no papel e no discurso, somente a elite teve acesso a uma educação de qualidade.

Outro período que marca a história da leitura no Brasil diz respeito à transição do Império para a República. Nesse momento, as ideias voltadas para o ato de ler estão pautadas nos princípios do cientificismo, em que a ciência é a forma mais confiável de analisar a realidade. A marca do cientificismo é o positivismo que muda a visão intelectual dos brasileiros durante a República, seu principal inspirador é Augusto Comte (PINHEIRO; ALVES, 2012).

A educação se apresentou como pública, laica e gratuita. “O intelectual Rui Barbosa é tido como um dos mais expoentes estudiosos que expressam todo o efervescer cientificista dessa época no seu pensar a educação”. (PINHEIRO; ALVES, 2012, p, 2457).

No que se referia à leitura, ela não era a mais importante prática escolar a ser ensinada, outros conteúdos passaram a ser mais relevantes como o desenho e a ginástica.

A partir disso, observa-se que Rui Barbosa embora não tenha ignorado totalmente as disciplinas humanísticas nas suas propostas para a educação é notório a sua prioridade com relações às ciências, enquanto conteúdos a serem ensinados, dando ênfase ao observável, palpável e mensurável. Diferentemente, das propostas referentes à instrução pública, discursadas no início do império, nas quais leitura e escrita eram tidas como práticas a serem ensinadas em caráter quase que de urgência (PINHEIRO; ALVES, 2012, p. 2458).

Outro pensador do momento foi José Veríssimo. Para ele, a leitura servia para despertar o sentimento de nacionalidade, dessa forma a leitura ganha relevância. Os estudantes deveriam fazer a leitura de livros nacionais que retratassem a realidade do país. Nessa prática, é indispensável a leitura de contos, cantos, e histórias populares que refletissem sobre a nossa realidade e nossos costumes da época. Assim, seria despertado o sentimento de nacionalidade.

Observa-se que a leitura para José Veríssimo é utilizada como forma de criar um sentimento de nacionalidade na sociedade brasileira, a partir da valorização da literatura, da história, da geografia, da cultura de forma geral. Vale ressaltar que o próprio contexto de consolidação do sistema republicano pelo qual o país se encontrava necessitava de se criar uma identidade nacional, o orgulho pela Nação, o respeito à bandeira e ao Hino Nacional, entre outros (PINHEIRO; ALVES, 2012, p. 2460).

O segundo momento da república é marcado pela introdução das ideias liberais, a partir de 1930. Nessa época, introduzia-se o pensamento da vertente escola novista. O marco dessa vertente foi o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Essa vertente defendia uma educação pública, laica, e adaptada aos interesses dos alunos. Os principais pensadores foram Anísio Texeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo.

Para Anísio, a leitura

Vai de encontro ao que ele acredita que deva ser a função da escola, desta maneira, ela não deve ser apenas de letras, nem de iniciação intelectual, mas sim deveria ser uma escola prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de fazer, trabalhar e conviver. Sendo assim, a leitura deverá ter uma finalidade prática que contribua para a formação do trabalhador, a partir de aspectos pertinentes à sua realidade social [...] (PINHEIRO; ALVES, 2012, p. 2461)

Nessa mesma lógica, Fernando Azevedo

Acreditava que os livros não devem ser lidos com um fim em si mesmo, mas sim como um meio de formar um espírito essencialmente otimista e civilizador, possibilitando assim, que o indivíduo adquira cultura, saindo de seu estado de ignorância (PINHEIRO; ALVES, 2012, p. 2463)

Desse modo, a leitura possibilita a libertação do leitor do mundo alienado em que ele está inserido, o livro permite o acesso a informações que ajuda o homem a atuar frente à determinada situação em diferentes contextos, que conheça outros povos, outras línguas. Assim, ao ler, o indivíduo desfruta de sua cultura, assim como a de outras sociedades, torna-se politizado, crítico e consciente frente a sociedade.

A leitura nessa concepção está ligada à função social, ela é ensinada como elemento social dentro da realidade e como um processo necessário para o desenvolvimento do homem. A leitura ganha um aspecto semelhante à concepção de hoje, ela passa a ser elemento essencial para a ascensão social do homem.

Durante a era Vargas, a leitura não se prende mais à ideia de alfabetização, ela atuava no leitor como elemento de promoção de civismo, disciplina e nacionalismo. Ainda, nesse período, havia um forte controle dos livros, “muitos deles eram acusados de conterem ideias subversivas, que podiam contrariar os princípios da pátria. A leitura era ao mesmo tempo objeto de controle e objeto a ser controlado” (PINHEIRO; ALVES, 2012, p. 2462).

Um marco do controle dos livros foi um fato ocorrido em 19 de novembro de 1937, quando centenas de livros foram incineradas na Bahia a mando do interventor

desse mesmo estado. Entre as obras se destacavam os autores Jorge Amado e José Lins do Rego.

Outra vertente que marca a concepção de leitura no Brasil é o materialismo histórico dialético. Um dos principais estudiosos dessa vertente, no Brasil, foi Paulo Freire.

Para Paulo Freire, a leitura “é instrumento de acesso a cultura e de aquisição de experiências, nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo” (PINHEIRO; ALVES, 2012, p. 2466).

Paulo Freire defendeu uma educação libertadora, portanto, a leitura apenas contribui para essa educação se ela for abordada de maneira crítica, participativa, contextualizada e problematizando a realidade dos estudantes (FREIRE, 2005).

Percebemos ao longo do trajeto da leitura na história do Brasil, que ela vai ganhando importância à medida que a sociedade vai valorizando esse processo para a vida dos brasileiros. Inicialmente, a leitura se apresentou como um elemento de dominação religiosa, não havendo preocupação com os problemas sociais da época e depois ela vai se modificando gradativamente até à sua aparição como uma prática social, que permite que o sujeito se torne crítico e consciente da sua realidade.

2.1.2. Mas, o que é a leitura?

Depois de realizarmos uma reflexão sobre a história da leitura no mundo ocidental, e também no Brasil, surgem as seguintes questões: mas o que é a leitura? Para que ela serve? Na busca em responder a essas questões nos deparamos com diferentes conceitos referentes ao processo de leitura.

Segundo Jouve (2002), é durante os anos 70 do século XX que se começam a estudar leitura, quais os elementos deveriam ser considerados nesse processo. Esses estudos nos possibilitaram o acesso ao conhecimento sobre a leitura e, neste trabalho, trazemos apenas alguns aspectos que a envolve.

Inicialmente, podemos destacar que o ato de ler é envolvido por inúmeras concepções que o norteiam. Para Martins (2003, p.31),

as inúmeras concepções vigentes de leitura, *grosso modo*, podem ser sintetizadas em duas caracterizações: 1) como uma decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana); 2) como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica).

De acordo com o pensamento de Martins (2003), o conceito de leitura se encontra interligado a estas duas facetas: a primeira trata de uma concepção tradicional, em que ocorre a valorização do signo linguístico; o que importa para o processo nessa concepção é apenas a decifração do código escrito; a segunda envolve um conceito mais abrangente, pois destaca a leitura como um fenômeno de compreensão, que é garantida a partir de inúmeros fatores presentes no texto e no próprio leitor.

O que percebemos é que uma vertente está ligada ao caráter estruturalista da linguagem e a outra a um aspecto funcionalista e interacionista. Uma envolve um sentido mais tradicional de decodificação de signo sem se importar com os elementos que o leitor apresenta. Já a segunda vertente apresenta um aspecto social envolvendo o leitor como um sujeito social e histórico.

Em relação a essas características, Jouve destaca que

[...] depois que o leitor percebe e decifra os signos, ele tenta entender do que se trata. A conversão das palavras e grupos de palavras e elementos de significação supõe um importante esforço de abstração (JOUVE, 2002, p.18).

A nossa investigação abrange a leitura de acordo com a segunda característica, já que esta nos possibilita uma abordagem mais ampla do processo de ler.

Para Martins (2003), não há uma concepção superior em relação a outra, já que “[...] ambas são necessárias à leitura. Decodificar sem compreender é inútil;

compreender sem decodificar, impossível. Há que se pensar a questão dialeticamente” (MARTINS, 2003, p.32).

Sobre a leitura como processo de decodificação, Martins (2003, p.22) destaca que

[...] se o conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural.

Desse modo, a leitura se inicia na decifração do código escrito, mas não é apenas decodificação, ela garante a comunicação entre os indivíduos e o seu desenvolvimento garante a formação global do homem.

Aprender a ler é um processo social, muito complexo que envolve várias facetas. Aprendemos a ler para descobrir o mundo a nossa volta, “começamos assim a compreender, a dar sentido ao que e a quem nos cerca”. (MARTINS, 2003, 11).

Para ler um texto não é apenas o conhecimento da língua que conta, mas também as relações interpessoais, o conhecimento de várias áreas e a própria experiência de vida. A leitura é transdisciplinar, aprendemos a ler vivendo, e ao ler descobrimos um universo desconhecido.

Quando aprendemos a ler, temos a “impressão de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leitura” (MARTINS, 2003, p. 17).

A leitura provoca nas classes dominante medo porque é através da leitura que o sujeito ganha força para enfrentar o que não lhe convém.

Assim como a aprendizagem em geral e da leitura em particular significa uma conquista de autonomia, permite a ampliação dos horizontes, implica igualmente um comprometimento, acarreta alguns riscos. Estes últimos, em geral estabelecem desconfiança. Inconscientemente aquela leitora talvez ache melhor nem entender (ler), porque isso significaria para ela novas exigências, ruptura com passividade, enfrentamento de uma situação, podendo causar-lhe maiores frustrações em face da realidade. E esta, possivelmente, ela

considere imutável ou cujas perspectivas de modificação estariam, a seu ver, muito além de seu alcance pessoal ou de seu grupo social (MARTINS, 2003, p 20).

No que se refere à leitura como processo de compreensão, Smith (2003) traz em seu livro “Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler” uma reflexão detalhada de como se dá o fenômeno da leitura. Para ele,

[...] compreensão significa sermos capazes de responder a algumas das questões formuladas. À medida que lemos, à medida que escutamos alguém falando, enquanto atravessamos a vida, estamos constantemente fazendo perguntas, e se somos capazes de encontrar respostas para tais perguntas, então compreendemos (SMITH, 2003, p.35).

Nesse caso, a leitura se define como um processo de perguntas e respostas elaboradas pelo leitor, em que a obtenção dessas respostas corresponde à compreensão daquilo que lemos.

Ainda sobre a leitura como processo de compreensão, Smith (2003), afirma que “[...] a compreensão é a possibilidade de se relacionar o que quer que estejamos observando no mundo a nossa volta, ao conhecimento, intenções e expectativas que já possuímos em nossas cabeças (SMITH, 2003, p.72)”.

Então é através da compreensão que damos significados ao que está a nossa volta. Desse modo, ler é dar significados àquilo que faz parte do mundo em que estamos inseridos. A leitura além, de nos possibilitar a compreensão do mundo do qual fazemos parte, também nos garante poder, autonomia e liberdade. Aquele que lê consegue ampliar os seus horizontes e adquirir capacidade de argumentação e comunicação.

Ler permite o acesso a pessoas distantes, mundos inexistentes que só existem na literatura, dá-nos o dom de manipular o próprio tempo, envolve-nos em ideias ou acontecimentos em uma sequência lógica (MANGUEL, 1997).

Os grandes obstáculos para que os estudantes não consigam ler estão relacionados a fatores, como a falta de interação com outras pessoas, a condição social precária da criança, quando falta condição de sobrevivência tanto natural como social. Tudo isso acarreta a falta de estímulo para a realização da leitura; assim, a aptidão de ler é interrompida. Não que essas pessoas sejam incapazes, “a questão aí está mais ligada às condições de vida, a nível pessoal e social” (MARTINS, 2003, p. 18).

No século XXI, diante do avanço das tecnologias e da explosão de textos expostos na Internet, a leitura exige um novo conceito. A leitura que durante muito tempo se utilizou do suporte impresso, passa a ser constituída em materiais de natureza eletrônica. Desse modo, é exigido um novo perfil do leitor.

Ler no livro é diferente de ler na tela de um computador, a leitura necessita de outras habilidades para ser realizada. A leitura não é mais linear e sim, uma leitura de perambulação, como diz Santaella (2004), o leitor perambula de um lugar para o outro nas páginas que lhe são apresentadas.

Na sociedade digital, a circulação de informações se dá não mais em texto ou em imagem, mas na conversão de ambos em dados. Com isso surge um novo procedimento de leitura, ou seja, uma alteração na forma das pessoas entenderem e interpretarem sua realidade [...] (PETARNELLA, 2008, p. 53).

Leitura no ciberespaço, ou seja, a leitura, no que Santaella (2004) denominou de um universo paralelo, que tem sua matriz na Internet, apresenta outras especificidades da leitura no suporte impresso. A leitura é direcionada por um *mouse*, em que o leitor o controla, ele é um navegador e programador de suas leituras.

Nesse novo suporte, o leitor

não é mais tampouco um leitor contemplativo que segue as sequências de um texto, virando páginas, manuseando volumes, percorrendo com passos lentos a biblioteca, mas um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeos etc.

Devido à quantidade de dados ofertados pela Internet, a leitura não se constitui apenas na leitura da palavra, mas também de imagens, vídeos e outras informações disponíveis.

Em consonância com as mudanças ocorridas nos suportes de leitura e no processo de leitura em si, a literatura também sofreu as suas mudanças. Para isso analisamos o trajeto histórico da literatura, a fim de refletirmos sobre a sua vivacidade, conceito e utilização pelos leitores da antiguidade ao século XXI.

2.2. O caminho da literatura

Na nossa investigação não podia faltar uma discussão sobre a prática da leitura de literatura. Aqui, destacamos as transformações ocorridas na literatura em função das mudanças do processo de leitura.

O ato de ler envolve a leitura de diferentes tipos de textos. Assim, optamos em abordar a leitura de textos literários, uma vez que entendemos esse tipo de leitura como uma prática que proporciona experiências significativas para o desenvolvimento intelectual e emocional do leitor.

Essa discussão irá contribuir para conhecermos um pouco mais as especificidades do texto literário e as suas contribuições no desenvolvimento do leitor, bem como refletir sobre as novas especificidades desse gênero frente ao suporte digital.

Nesse contexto, serão exploradas a sua dimensão estética e a sua literariedade nos suportes impresso e digital.

2.2.1. O que é literatura?

Muito se discute sobre o que é literatura, vários são os conceitos que a configuram. Percebemos que a literatura, assim como o livro e as práticas de leitura, também sofreu transformações ao longo da evolução humana. Ela se configura como uma manifestação social, histórica e cultural e se reconfigura conforme as necessidades do homem.

Nesse contexto social, histórico e cultural, defendemos a literatura como a arte da palavra. A literatura é uma produção artística distinta das demais em diversos aspectos, tais como, materiais, estéticos, psicológicos, sociológicos e formativos (SOUZA, 2013).

Nesse sentido, apoiamo-nos em Amarilha (2010), quando ela afirma que:

Literatura é arte e comunicação, assim como arte é testemunho da inventividade humana, tendo por matéria-prima a palavra, e como comunicação é discurso que se oferece ao diálogo promovendo a experiência da interlocução na busca pelo outro para se fazer entender e se completar (AMARILHA, 2010, p. 90).

Sendo a literatura fruto da manifestação cultural do homem, em que ele transcreve as suas emoções, ela encontrou sua vivacidade nas tradições orais da Antiguidade.

A literatura era principalmente um auxiliar da memória, recordando o que já se tinha ouvido em algum lugar. Os textos literários eram quase que exclusivamente entoados como um canto, ou pelo menos murmurados para meditação e melhor memorização (FISCHER, 2009, p.209).

Sendo assim, a literatura não se apresentou, exclusivamente, por meio da escrita, mas também por meio da linguagem oral. A sua presença era marcante em encontros festivos. A literatura, nesse contexto, permitia a socialização entre nobres, veiculação da tradição popular e a censura moral.

[...] A literatura era então, veiculada e suportada pelo homem, que fazia uso de aparatos meramente biológicos (o aparelho fonador e a memória), isto é, de meios naturais, para compartilhá-la. Os livros eram imaginários e difundidos pela memória das massas populares, que recolhiam e transmitiam contos de tradição oral, uma modalidade bem assemelhada à de nosso ilustre representante e perpetuador da literatura oral brasileira, o escritor e pesquisador Câmara Cascudo (SOUZA, 2013).

Para Lajolo (1982, p.7), a literatura é “[...] uma atividade artística que, sob multiformes modulações, tem exprimido e continua a exprimir de modo inconfundível, a alegria e a angústia, as certezas e os enigmas do homem”.

A palavra literatura tem origem latina, nasceu da palavra *littera* que significa letra. Este significado privilegia a literatura como manifestação escrita. As reflexões sobre a literatura ligadas à escrita se originaram em tempos antes de Cristo.

Foi, portanto, na Grécia antiga, de mármore branco e deuses olímpicos, que começou a tomar forma um conceito e uma prática de literatura cujas metamorfoses últimas são as que se conhecem hoje (LAJOLO, 1982, p. 54).

É durante a Antiguidade que se inicia a discussão sobre o que era e para que servia a literatura. Platão durante esse período reflete sobre a poesia e a menciona como imitação que não deveria fazer parte da vida do homem. Porém, Aristóteles a defende, sistematizando o conceito de catarse que consiste na “purificação das emoções por sua ampliação máxima” (LAJOLO, 1982, p.55).

É nesse período que a conexão entre a escrita e a literatura difundiu o objeto mais valioso para a consolidação do ato de ler: o livro.

Para Martins (1996), a origem desse objeto é de caráter nobre e espiritual, o livro é um objeto vivo. Para esse autor, esse suporte de veiculação da leitura não é por si apenas um produto mercadológico, mas produto de uma fineza que requer bons tratos, pois se trata de um produto belo e valioso.

O livro se apresenta da Antiguidade aos dias de hoje como um objeto que preserva a memória de um determinado povo em um determinado contexto. O livro é por si meio de preservação e disseminação de uma ou mais culturas.

Na Idade Média “[...] o conceito de literatura passou a abranger diferentes formas de expressão, e a literatura começou a cumprir novos papéis na vida do homem e da coletividade” (LAJOLO, 1982, p.55).

É durante a Renascença que “a relação literatura e ouvinte perdeu o caráter comunitário e público, assumindo um aspecto mais individual e particular” (AGUIAR, 2011, p.79).

Nesse período, a prática da leitura de literatura passou da contação para a leitura em voz alta ou silenciosa do próprio texto. O leitor ganhou a posse do livro que até então era objeto da classe rica. “Nas cortes, e às vezes também em casas mais humildes, os livros eram lidos em voz alta para familiares e amigos, tanto com finalidade de instrução quanto de entretenimento” (MAGUEL, 1997, p.138).

É nesse contexto de mudanças nos modos de leitura, que durante o século XVII as autoridades se preocupam com a liberdade de interpretação dos textos, visto que a literatura muda a mentalidade do homem de maneira crítica e subjetiva. A literatura passa a manter uma relação com o processo de ensino.

Mediante essas mudanças, surge a importância do controle e da educação das crianças segundo os moldes da sociedade da época. Consequentemente, pensa-se em uma literatura para crianças e esta surge com um caráter moralizante, didático e de cunho pedagógico.

A criança nesse período ganha seu papel na sociedade, até então não vista como um ser pensante. Os textos tradicionais da oralidade foram adaptados para novo público. As coletâneas de Charles Perrault do séc. XVII e dos Irmãos Grimm séc. XIX foram os primeiros textos destinados a esse público novo.

A literatura adaptada para criança passou a ser desprestigiada, pois servia apenas para a censura e à higienização da mentalidade infantil.

Essa literatura não tinha um objetivo puramente estético, mas nela predominava o tom instrucional e pedagógico, o que contribuiu para diminuir-lhe o status frente a outras manifestações artísticas (AMARILHA, 2007, p.46).

Apesar da desvalorização, a literatura destinada à criança impulsionou anos depois a produção de textos que valorizassem as especificidades da infância.

No Brasil, a literatura para crianças surge apenas no século XX com autores, como Olavo Bilac, Cecília Meirelles, Monteiro Lobato e outros. Inicialmente os textos eram europeus, traduzidos e adaptados (COELHO, 2006).

O marco na literatura infantil brasileira foram os escritos de Monteiro Lobato, a partir do ano de 1921, com a obra “A menina do narizinho arrebitado”. Nas obras de

Lobato as crianças foram reconhecidas como sujeitos capazes de construir sua mentalidade própria e seu conhecimento.

Durante o século XVIII, a literatura sofre mudanças, como o Romantismo, dando espaço a novas interpretações sobre o seu conceito. No século XIX, a literatura assume o papel de fonte de libertação das injustiças sociais provocadas pela classe dominante da época.

E é durante o século XX que a literatura inicia uma transformação frente às novas tecnologias. A leitura silenciosa, predominante na Idade Média, ressurgiu na era das tecnologias. O leitor que lê na tela do computador se assemelha ao leitor que lia nos mosteiros, pois ambos realizam uma leitura individual, de relação íntima com o texto, a leitura é autônoma e subjetiva.

Ainda nesse contexto histórico, podemos observar que a literatura sofreu mudanças no seu conceito ao longo do tempo, atendendo às exigências da sociedade em determinada época. “A literatura é o que quer que uma dada sociedade trata como literatura – um conjunto de textos que os árbitros culturais reconhecem como pertencentes à literatura” (CULLER, 1999, p. 29).

Diante do avanço das novas tecnologias, com a aparição de novos suportes de leitura, a literatura necessita de um novo conceito, já que o perfil do leitor e as características do texto também mudaram.

O leitor do século XXI não é mais aquele leitor que lê apenas no livro, mas trata-se de um leitor que realiza a leitura em diferentes suportes, como: o computador, o livro impresso, o e-book, o *tablet* e outros.

A literatura, no contexto atual, apresenta-se no suporte eletrônico de forma mais barata, rápida e acessível a todos. Alguns teóricos se questionam, como Bellei (2002), Chartier (1999) e Eco e Carrière (2010), sobreviverão o livro e a literatura às mudanças dos suportes de leitura provocadas pelas novas tecnologias?

Porém, ao analisar essas transformações, podemos afirmar que o livro impresso e a literatura não serão extintos, mas serão adaptados e renovados para atender ao novo perfil do leitor.

Vivemos um tempo de intensa solidariedade das linguagens, que, ao interagirem, promovem um leitor mais sofisticado atento às dimensões abstratas das palavras, às sutilezas dos sons, às

diferentes modalizações significativas de cores, proporções e movimentos (AMARILHA, 2013, p.139).

Sobre o não fim do livro, Eco e Carrière (2010) afirmam que

Vimos que os suportes modernos tornam-se rapidamente obsoletos. Por que correr o risco de nos atulharmos com objetos que correriam o risco de permanecer mudos, ilegíveis? Temos a prova científica da superioridade dos livros sobre qualquer outro objeto que nossas indústrias culturais puseram no mercado nesses últimos anos. Logo, se devo salvar alguma coisa que seja facilmente transportável e que deu provas de sua capacidade de resistir às vicissitudes do tempo, escolho o livro (ECO; CARRIÈRE, 2010, p. 39).

Desse modo, enxergamos que, mesmo com os grandes avanços dos meios eletrônicos, o livro ainda mantém a sua superioridade. Ainda não se pode pensar no fim do livro impresso, e tampouco no fim da literatura, mas já podemos pensar que a leitura e a literatura ganharam novos suportes, estes de caráter eletrônico e digital, que permitiram o acesso a uma pluralidade de novas linguagens.

Com a ampliação da Internet e das tecnologias disponíveis nos computadores pessoais, presenciamos mudanças significativas nas práticas leitoras, nas produções textuais e na própria literatura, que, além de se perpetuar nos livros, começa a encontrar vida na rede, em *e-books* disponíveis para *downloads*, em bibliotecas virtuais e em livros simulados, sob a forma de poesias e de microcontos (SOUZA, 2013, p. 176).

A literatura nessa nova era da informação e do suporte digital se apresenta de duas maneiras na Internet: na primeira, ela aparece ainda reproduzindo o texto do livro impresso, trata de uma literatura reproduzida do impresso e publicada no meio digital; na segunda ela já possui suas próprias características específicas do suporte digital, refere à literatura propriamente eletrônica, que é produzida especificamente para o meio digital.

Para a reflexão sobre a reinvenção da literatura no suporte digital, ancoramo-nos no estudo de Hayles (2009), em sua obra *Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário*.

Hayles (2009) considera que a literatura eletrônica, assim como a literatura impressa, teve a sua evolução ligada à evolução dos computadores. Assim, a literatura eletrônica que localizamos na Internet nem sempre apresentou as características que observamos hoje. Ela também sofreu mudanças gradativamente.

Nas primeiras aparições, a literatura se apresentava de modo digitalizada, em que o texto impresso era apenas transferido para o suporte digital; depois de uma evolução de *software*, a literatura passa a ter origem diretamente na rede.

A literatura eletrônica é normalmente criada e executada em um contexto de rede e meios de comunicação digital programáveis, ela também é movida pelos motores da cultura contemporânea, especialmente jogos de computador, filmes, animações, artes digitais, desenho gráfico e cultura visual eletrônica. Nesse sentido, a literatura eletrônica é um “monstro esperançoso” (como os geneticistas chamam as mutações adaptativas) composto por partes extraídas de diversas tradições e que nem sempre se posicionam juntas de forma organizada (HAYLES, 2009, p. 21).

Desse modo, a literatura eletrônica apresenta traços da literatura impressa, mas apresenta outras linguagens presente no suporte digital, ela nasce e ganha funcionamento apenas no ambiente eletrônico. Neste caso, os textos existem, somente em meio eletrônico, “por se construírem holograficamente, como em uma realidade virtual, ou por se utilizarem de recursos visuais e musicais indisponíveis no texto impresso” (SIBEM, BURLAMAQUE, p. 298, 2014)

Hayles (2009) apresenta a primeira obra de literatura eletrônica criada em 1990, a obra intitulada de *Afternoon*, de Michael Joyce. Nessa obra, o leitor decide o rumo da história de Pedro, em um acidente, com um click em um dos links disponíveis.

Souza (2013) aponta que esta

trata-se de um gênero que, ao ser criado no ciberespaço, mescla-se com outros gêneros e recursos da cultura digital contemporânea, incluindo artefatos de animação, de jogos, de arte digital e *design*

gráfico, o que torna a sua hibridização uma marca que a difere da outra literatura que se manifesta essencialmente na linguagem verbal impressa, ou seja, a literatura eletrônica recorre a outras fontes para a sua criação (SOUZA, 2013, p.182).

Podemos ainda considerar que a literatura eletrônica são narrativas que permitem aos leitores controlar o enredo participando como co-autores da obra. O leitor age no comando dos personagens, cenários, que

convidam o leitor a entrar em um mundo imaginário de topologias complexas que constantemente renovam, a cada movimento e a cada mudança de orientação espacial, um intenso ambiente computacional (HAYLES, 2009, p.29).

A literatura eletrônica não apresenta as mesmas especificidades da literatura impressa, porém alguns elementos permanecem nessa nova tipologia do texto literário, a ficção, a literariedade da linguagem verbal e o lúdico.

A literatura, seja ela impressa ou eletrônica, não é um texto que transmite informações, mas um texto que envolve o desenvolvimento de emoções. “As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção” (JOUVE, 2002, p.18).

O texto literário apresenta linguagem lúdica, fictícia e possibilita o desenvolvimento de efeitos estéticos no leitor, proporcionando o desenvolvimento de competências linguísticas, intelectuais e estéticas.

Hoje, vários conceitos de literatura são mencionados, a literatura como arte, como objeto social e como objeto estético. Destacamos nesta investigação, a literatura como arte e como objeto estético, porém não tentamos apenas definir o que é literatura, mas tentamos destacar o que ela apresenta e o que provoca no leitor ao realizar a sua leitura.

Destacamos neste estudo a literatura como arte da palavra e nos apoiamos em Hayles (2009), quando ela define a literatura eletrônica como uma arte generativa, “em que um algoritmo é usado para gerar textos de acordo com um esquema aleatório ou para misturar e rearranjar textos preexistentes [...]” (HAYLES, 2009, p.33).

Acreditamos que esse aspecto da literatura seja mais relevante a ser pensando, que nos preocuparmos em definir por exato as suas características. No entanto, listamos algumas características para compreendermos melhor esse tipo de texto.

Culler (1999) destaca em sua obra *Teoria literária: uma introdução*, cinco características específicas da literatura: literatura como a “colocação em primeiro plano” da linguagem; a literatura como integração da linguagem; a literatura como ficção; a literatura como objeto estético; literatura como construção intertextual ou auto-reflexiva.

A literatura como a “colocação em primeiro plano” da linguagem refere-se à literariedade que consiste na construção de uma linguagem diferenciada da linguagem presente em outros textos. Na linguagem literária há uma sofisticação com as palavras. O gênero literário que apresenta em maior destaque esta característica é a poesia, pois este gênero apresenta o maior número de elementos que são usados para garantir tal efeito, entre estes elementos podemos citar a rima, a musicalidade e a construção de imagens.

Outra característica defendida por Culler (1999) na natureza da literatura é a colocação da literatura como integração da linguagem. “Literatura é linguagem na qual os diversos elementos e componentes do texto entram numa relação complexa” (CULLER, 1999, p.36).

A literatura como ficção é o terceiro aspecto, sendo a obra literária “um evento linguístico que projeta um mundo ficcional que inclui falante, atores, acontecimentos e um público implícito” (CULLER, 1999, p.37).

“A ficcionalidade não se limita a personagens e acontecimentos” (CULLER, 1999, p.37). A ficção esta presente no texto literário para provocar a separação de outros tipos de linguagem, e é ela que garante a abertura da interpretação do texto para os possíveis leitores.

A literatura como objeto estético é uma característica que envolve as outras já mencionadas. “Uma obra literária é um objeto estético porque, com outras funções comunicativas inicialmente postas entres parênteses ou suspensa, exorta os leitores a considerar a inter-relação entre forma e conteúdo” (Culler, 1999, p.40).

Ainda sobre a literatura como objeto estético, Culler (1999) afirma que

em termos práticos, isso significa que considerar um texto como literatura é indagar sobre a contribuição de suas partes para o efeito do todo, mas não considerar a obra como sendo principalmente destinada a atingir algum fim, tal como nos informar e persuadir (CULLER, 1999, p.40).

Para finalizar, temos a literatura como construção intertextual ou auto-reflexiva, pois

[...] teóricos recentes argumentaram que as obras são feitas a partir de outras obras; tornadas possíveis pelas obras anteriores que elas retomam, repetem, contestam, transformam. Essa noção às vezes é conhecida pelo nome imaginoso de “intertextualidade”. Uma obra existe em meio a outros textos, através de suas relações com eles (Culler, 1999, p.40).

A intertextualidade marca no texto a presença de elementos de outros textos.

Uma obra literária se insere numa cadeia de textos literários, que continuamente estão se citando, se relacionando em termos de ideias e de formas. Nenhum texto é totalmente original, pois nasce e reproduz outros textos conhecidos e lidos pelo escritor (COSTA, 2007, p.66).

Essas cinco características são elementos que marcam e traçam um texto como literatura, e, encontrados nos textos literários, não seguem uma forma cronológica. O texto pode ou não trazer todas as características mencionadas, mas a presença de pelo menos uma é garantida.

Ainda sobre a literatura, trazemos as considerações de Sartre (2006) sobre o que venha a ser a literatura. Para ele, a literatura é fonte de libertação do homem.

É a literatura que o libera, é uma função abstrata e um poder a priori da natureza humana; é o movimento pelo qual, a cada instante, o homem se liberta da história; em suma, é o exercício da liberdade [...] em suma, a literatura é, por essência, a subjetividade de uma sociedade em revolução permanente (SARTRE, 2006, p. 82, 120).

Ao listarmos as especificidades da literatura foi possível conhecer como se configura esse gênero que é de grande relevância para o desenvolvimento do homem. No entanto, é importante destacar que a literatura dificilmente poderá ser definida com exatidão, pois ela é determinada através da experiência humana.

Coelho (2000) descreve que conhecer a literatura é conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução.

2.2.2. A leitura de textos literários

A leitura do texto literário envolve uma relação mútua do texto com o leitor. Mas, nem sempre esse leitor foi considerado como elemento fundamental no ato da leitura. Até então, apenas o texto era relevante para as análises dos críticos, essas análises faziam parte das abordagens estruturalistas impregnadas ao texto literário.

Nesse âmbito, o leitor não era quem dava sentido ao texto, suas interpretações eram manipuladas por sentidos estabelecidos a partir das análises dos textos.

Na insatisfação com essa abordagem surgem estudos envolvendo uma nova concepção da literatura. Essa nova fase da literatura diz respeito aos estudos da teoria da estética da recepção, realizados por teóricos como Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser na década de 70 do século XX. Nesses estudos é enfatizado o sentido que a obra literária oferta ao leitor, a preocupação é sobre o efeito que determinado texto provoca.

A partir da análise do texto literário pela teoria da estética da recepção, o leitor ganha o seu papel significativo na relação com o texto, a interpretação dos textos literários não está voltada apenas para o sentido do texto e, sim, para o sentido que o leitor dá ao texto no momento da leitura.

Para Jouve,

a obra literária que, até então era entendida na sua relação com uma época, uma vida, um inconsciente ou uma escrita é repentinamente considerada em relação àquele que, em última instância, lhe fornece sua existência: o leitor (JOUVE, 2002, p. 11).

O processo de leitura baseada na teoria da estética da recepção é constituído pela interação autor, texto, e leitor.

Segundo Iser,

O texto literário se origina da reação de um autor ao mundo e ganha caráter de acontecimento à medida que traz uma perspectiva para o mundo presente que não está nele contida (ISER, 1996, p.11).

Assim, o texto ganha vida e sentido quando este é lido pelo seu receptor. “Jauss constata o seguinte que: a obra literária – e a obra de arte, em geral – só se impõe e sobrevive por meio de um público” (JOUVE, 2002, p. 14).

Sobre esse fato podemos afirmar que a obra literária apenas sobrevive enquanto existe um leitor que dá sentido à obra, se isso não ocorre, o texto deixa de existir. “O estudante nunca se sente só quando lê, o livro se reveste de um caráter sagrado, é um acessório do culto, a leitura torna-se um rito ou, precisamente, uma comunhão [...]” (SARTRE, 2006, p. 200).

O texto literário, como já sabemos, é um texto que deixa em aberto possíveis interpretações; elas estão ligadas a cada experiência de leitura e à cultura de cada leitor. Para que obtenhamos uma leitura significativa desse texto, é preciso que ocorra o preenchimento dos “vazios” encontrados no texto pelo leitor. Para Jouve (2002, p. 24),

é precisamente o caráter diferido da comunicação literária que, de certa forma, faz a riqueza dos textos. Recebido fora do seu contexto de origem, o livro se abre para uma pluralidade de interpretações: cada leitor novo traz consigo sua experiência, sua cultura e os valores de sua época.

A relação do texto com o leitor é uma relação de comunicação, um diálogo entre o autor e o leitor, e entre o leitor e o texto. O autor quando escreve uma obra, pensa a que público ela irá chegar, o próprio texto traz indícios de para quem o autor está escrevendo. Sobre isso Iser (1996) afirma que,

o leitor implícito não tem existência real; pois ele materializa o conjunto das preorientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis. Em consequência, o leitor implícito não se funda em um substrato empírico, mas sim na estrutura do texto. [...] A concepção do leitor implícito designa então uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor. [...] A concepção do leitor implícito enfatiza as estruturas de efeitos do texto, cujos atos de apreensão relacionam o receptor a ele (ISER, 1996, p. 73).

Ainda sobre o leitor implícito, Jouve (2002, p.37) destaca que

[...] o leitor antes de ter uma realidade histórica (individual ou coletiva), é antes de mais nada, como vimos, uma figura virtual; o destinatário implícito para o qual o discurso se dirige. Essa imagem do leitor definida pelo texto não somente é instituída pelo gênero ao qual a obra pertence (um Romance policial pressupõe um leitor detetive, um conto filosófico um leitor crítico, mas também pela enunciação particular de cada obra (a *Crítica da razão pura*, apenas pelo seu vocabulário-técnico especializado -, não se dirige ao mesmo público que *chapeuzinho vermelho*).

O leitor implícito é uma espécie de leitor imaginário, ou leitor virtual, a quem o autor acredita atingir, e para cada gênero literário que é escrito, existe um leitor implícito com as suas especificidades.

Na teoria da estética da recepção, outros tipos de leitores também são mencionados: o leitor ideal, leitor contemporâneo; leitor descrito pela psicanálise; arquileitor; leitor informado e leitor intencionado.

O leitor ideal representa “uma impossibilidade estrutural da comunicação. Pois um leitor ideal deveria ter o mesmo código que o autor [...] e as mesmas intenções que se manifestam nesse processo” (ISER, 1996, p. 65).

No que se refere ao leitor contemporâneo, à recepção da literatura ganha destaque. As avaliações das obras refletem atitudes e normas do público, este dá um testemunho e manifesta um código cultural (ISER, 1996).

Na relação entre o texto e o leitor, podemos mencionar que o processo de leitura é constituído por atividades de construção, significação, ressignificação,

críticidade, antecipação, formulação e reformulação de hipóteses, aceitação ou construção de ideias e conclusões do próprio leitor.

Na leitura do texto literário, o sucesso do processo é garantido no momento em que o leitor participa do jogo da linguagem entre o real e o ficcional e consegue dar significações ao que lê, enfrentando desafios apresentados pelo texto.

Nessa lógica, consideramos a leitura literária um processo de interação entre autor, texto e leitor. Este último sendo encarregado de estabelecer sentido e vida ao texto lido, através de sua experiência como leitor e como ser social ativo no mundo em que está presente. Cada leitor interpreta de forma diferente os caminhos deixados pelo autor em seu texto, ele é convidado a completar o sentido da obra, e o sucesso desse processo ocorre a partir da competência do leitor em exercer o seu papel de co-autor do texto.

2.2.3. A formação do leitor

A formação do leitor de literatura no século XXI requer uma atenção maior por parte do professor no modo como trabalhar a literatura com os futuros leitores. As práticas de leitura na escola, nesse contexto, precisam ser reinventadas, as estratégias metodológicas devem ser inovadoras.

Um dos fatores mais preocupantes é que as práticas de leitura de literatura são mantidas de modo obrigatória, como dever do sujeito em formação, esse fato acaba afastando-o da prática de efeito estético da literatura.

Segundo Silva (2009),

outro fator é cultural, resultado da época em que vivemos, cercados por um bombardeio constante de sons e de imagens. Para o comodismo de hoje, com jovens habituados ao imediatismo das imagens trazidas instantaneamente às telas da televisão, dos computadores e dos jogos eletrônicos, os livros de aventuras que seduziam a imaginação de seus pais e avós parecem fastidiosos de tão longos. O fôlego de nossos jovens anda curto, sua paciência também. As diversões eletrônicas, os shoppings centers, a vida noturna, a prática de esportes, a malhação nas academias são atividades que encurtam o tempo que poderia ser despendido com uma leitura de prazer. Na rotina de boa parte dos adolescentes sobra, então, apenas o espaço da leitura como dever, a leitura prescrita pela escola. É com essa limitação que temos de enfrentar o

problema de como propiciar ao adolescente escolar um passaporte de leitura para a vida adulta (SILVA, 2009, p. 38).

Coelho (2000), sobre esse comportamento dos futuros leitores do século XXI, afirma que

em face dessa realidade concreta e desafiante, torna-se cada vez mais urgente uma nova reflexão sobre a Educação e o Ensino, pois é nessa área que os novos princípios ordenadores da sociedade serão definidos, equacionados e transmitidos a todos, para que uma nova civilização se construa num amanhã próximo (COELHO, 2000, p.15).

Segundo Silveira (2012), quando o mediador de leitura, nesse caso, o professor,

[...] Intervém com perguntas e comentários que instigam a prestar atenção a detalhes e a impressões suscitados pelas obras; a observar e apreciar os textos em suas linguagens e temáticas, de modo que as interpretações possam ser partilhadas entre as crianças, estamos diante de importantes contribuições ao processo de formação de leitores (SILVEIRA, 2012, p. 56).

O mediador de leitura, nesse caso, deve explorar o texto de modo que o leitor realize a leitura do texto por completo, realizando a leitura tanto das imagens como do texto verbal.

Sobre isso Aguiar (2011) afirma que é preciso

[...] uma correção de rumos, no sentido de propiciar às crianças experiências de leitura enriquecedoras, em que a literatura se mostre como uma realidade possível, ativadora da imaginação e do conhecimento do outro e de si mesmo. Para tanto, importa criar situações de leitura fundadas na liberdade de escolha e no ludismo, alicerçadas em bases teóricas sólidas sobre o gênero literário em questão, o processo de leitura, as características emocionais e cognitivas infantis e a metodologia de trabalho mais adequada.

Sendo assim, a formação do leitor não pode ser mediada de qualquer jeito, as especificidades do texto devem ser exploradas de maneira que as suas contribuições sejam pertinentes e significativas para o leitor em formação.

Nessa comunicação entre o texto e o leitor mirim, os mediadores de leitura se apresentam como autores principais dessa relação. São os mediadores que traçam os caminhos a serem percorridos por esses sujeitos em formação.

[...] o professor precisa estar “sintonizado” com as transformações do momento presente e reorganizar seu próprio conhecimento ou consciência de mundo, orientado em três direções principais: da literatura (como leitor atento), da realidade social que o cerca (como cidadão consciente da “geléia geral” dominante e de suas possíveis causas) e da docência (como profissional competente) (COELHO, 2000, p.18).

São os mediadores que estimulam e despertam o gosto pela leitura nas crianças, “por isso é de suma importância que pais, professores, bibliotecários e agentes culturais tenham consciência de seu papel formador, para que essas práticas não sejam meramente técnicas” (BURLAMAQUE, MARTINS, ARAÚJO, 2011, p. 76).

A literatura, quando reconhecido o seu caráter formador

faz com que as crianças apreciem a essência da arte literária, possibilitando uma inter-relação com seu cotidiano. Quanto mais oferecermos literatura às crianças, mais elas estarão capacitadas a entender o texto, a interpretar, a valorizar e a ativar os seus intertextos constituídos para o desenvolvimento de uma competência literária (BURLAMAQUE, MARTINS, ARAÚJO, 2011, p. 81).

É certo que apesar de sabermos das contribuições do texto literário para o desenvolvimento do leitor, ele ainda enfrenta grandes problemas em relação a sua prática de leitura na escola.

Devido a sua origem nobre e destinado à classe social mais favorecida, de caráter elitista e excludente, o texto literário não conseguiu se instaurar de maneira sistematizada no sistema de ensino.

Na escola do século XXI, a literatura ainda não ganhou o espaço digno que ela merece, “a literatura, que poderia ser o canal de desenvolvimento do lado emocional do aluno, serve apenas de pretexto para exercícios de análise sintática” (SILVA, p. 25, 2009).

Segundo Zilberman (2006), apenas após a Revolução de 1789 que os franceses introduziram a literatura na escola e depois ela se consolida em toda a Europa.

Aguiar (2011) destaca que

paralelamente, o ato de ler na escola, proposto pelas diretrizes oficiais de ensino de 1972, dá margem ao crescimento do mercado editorial e a circulação de larga gama de títulos entre os leitores iniciantes (AGUIAR, 2011, p.9).

Pensando na presença da literatura na escola, deparamo-nos com inúmeras questões que envolvem esse processo. Muito se tem alertado em desenvolver o gosto pela leitura de textos literários na escola, já que é nesse espaço onde esta prática deve ser ensinada, pois a escola é “espaço onde se dá a sistematização do saber, é responsável pela introdução do homem no processo de letramento que o capacita a penetrar no mundo da produção escrita” (SILVA, 1996, p.33).

A relação literatura e escola é fruto de um trajeto histórico. Para entendermos o atendimento que é ofertado à literatura na escola, precisamos refletir sobre o legado histórico desse gênero.

Como já destacamos em outro momento do nosso trabalho, a literatura para criança surge com enfoque moralizante e pedagógico e atualmente a sua prática ineficaz na escola é fruto dos valores tradicionais. “[...] O uso do texto literário adquire, então, um caráter exemplar e tem sua especificidade anulada enquanto arte” (AGUIAR, 2011, p.8).

Inúmeras dificuldades são encontradas no ensino de literatura para crianças na escola, e as razões estão ligadas aos seguintes fatos: a leitura de literatura é tida como não significativa para a formação do aluno, a presença de um conceito equivocado de literatura por parte dos professores, falta de livros de qualidade no acervo da escola ou na presença do livro de qualidade não há um trabalho

sistematizado com esse material, falta de sistematização e de funcionamento da biblioteca escolar e outras questões que revelam a inexistência da leitura de literatura na escola.

Apesar de alguns professores mencionarem a leitura de literatura como algo sem importância, outros realizam esta prática, mas apresentam um conceito equivocado de literatura. Amarilha (2009) afirma que

segundo os professores, a narrativa é usada para acalmar as crianças quando estão muito inquietas e também para impor silêncio e disciplina ao caos que, às vezes, ocorre na sala de aula. Constatase, então, que o conceito de atividade “sem significado”, que é atribuído à literatura, não corresponde à verdade. Ela é, de fato, utilitária, é instrumento de controle sobre a criança (AMARILHA, 2009, p.17).

Desse modo a literatura é tida como instrumento de controle, é usada para promover a calma entre os alunos, e não é apresentada como objeto de prazer.

A falta de livros de qualidade no acervo da escola é outra razão para a não sistematização de atividades de leitura, todas as escolas recebem acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do Ministério da Educação, porém não os aproveitam de forma adequada.

Em consequência desse fato, a biblioteca escolar também não dispõe de uma administração adequada para a formação do leitor, o que não favorece o desenvolvimento de atividade de leitura de literatura na escola.

Segundo Silva (1996, p.35),

A escola ao favorecer a aprendizagem e gosto pela leitura torna-se aliada do processo de transformação social e democratização do saber, através do exercício da curiosidade, da autoconfiança, da imaginação, da compreensão do mundo dos homens.

Desse modo, a escola precisa repensar as práticas de leitura, pois necessita urgentemente fazer com que a leitura de literatura seja realizada de maneira que desenvolva nos alunos o gosto pela leitura, formando um leitor criativo, autônomo e crítico.

Ainda sobre a escola como o lugar mais propício para as práticas de leitura de literatura, Coelho (2000) destaca que

a escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente-condição para a plena realidade do ser (COELHO, 2000, p. 76).

Já que é na escola o lugar onde o homem cria a sua mentalidade frente à realidade, na qual ele está inserido, é também nesse lugar que a literatura deve aparecer, visto que ela estimula o exercício da mente, a percepção do real em suas múltiplas significações, a consciência do eu em relação ao outro e a leitura do mundo em seus vários níveis.

2.2.4. Os gêneros literários

O trabalho com a literatura na escola deve levar em consideração os diferentes gêneros em que a literatura se apresenta. Privilegiamos neste trabalho descrever os gêneros, contos de fadas e a poesia, visto que estes foram abordados na nossa investigação tanto na versão impressa como na digital.

Esses gêneros geralmente aparecem nas datas comemorativas do calendário escolar. Aqui destacaremos alguns dos elementos da estrutura de cada um para compreender melhor a relevância desses textos para o desenvolvimento do leitor.

Os contos de fadas surgiram bem antes do reconhecimento da criança como ser social. Eles surgiram antes mesmo de se pensar em escrever para os leitores mirins. Os contos de fadas surgiram da tradição oral francesa e retratavam a sociedade dos séculos XV e XVIII.

Os contos que lemos hoje são frutos da tradição oral, mas sofreram modificações durante o período da Renascença. Podemos destacar nos clássicos,

como A Bela Adormecida, Cinderela, Branca de Neve e outros, detalhes que enfatizam a sociedade da época.

é bastante visível nos temas, palavras, situações presentes nos contos de fadas. Neles estão presentes reis, rainhas, florestas e todo um conjunto de características próprias do mundo feudal com sua importância social delimitada. Os temas e situações dos contos de fadas também retratam as condições de vida do mundo feudal. Isto é expresso claramente em O Pequeno Polegar e em Joãozinho e Maria que contam a aventura de crianças que eram abandonadas na floresta pelos seus pais, devido a sua situação de miséria, o que era comum nas famílias dos servos submetidos à exploração do senhor feudal (PEIXOTO; VIANA apud ALVES; ESPÍNDOLA; MASSUIA 2011).

Esses contos foram adaptados, posteriormente, para o público infantil. Os primeiros contos manuscritos apareceram na Itália, mas foi na França com Charles Perrault (século XVII) e na Alemanha com os irmãos Grimm (século XIX) que eles se consolidaram.

Segundo Radino (2003), apud Alves; Espíndola; Massuia (2011), Perrault escreveu seus contos para a corte de Versalhes e não para as crianças, mas suas histórias retratam uma nova concepção de infância que estava, naquele momento, consolidando-se.

A relação dos contos com a criança é de grande importância para o desenvolvimento desse ser, o conto contribui de modo a auxiliar no desenvolvimento intelectual e emocional da criança.

De modo geral, as histórias constituem um significado especial ao universo infantil, pois, através de sua narrativa, fornecem elementos favoráveis para que os pequenos se organizem internamente. A sua própria estrutura – começo, meio e fim – sugere ao leitor caminhos para compreender seus sentimentos e resolver seus conflitos. Essa é uma boa explicação para o fato de as crianças se interessarem tanto pelas histórias (ALVES; ESPÍNDOLA; MASSUIA, 2011, p. 102)

Os contos de fadas, assim como qualquer outro gênero textual apresentam as suas marcas e suas especificidades. Neles podemos destacar a presença dos

seguintes elementos: o final feliz da história, o trabalho com temas relacionados ao íntimo do leitor (superação da infância, a autodescoberta, a solidão, a inveja, o ciúme, o amor perdido...), as histórias são atemporais, espaços indefinidos, existe a luta do bem contra o mal e a presença de elementos mágicos.

Sobre os elementos presentes nos contos, Silva (2009) relata que

o enredo costuma organizar-se em torno de um só conflito, desenrolando-se as ações numa cronologia linear, sem idas e vindas no tempo. Direta e econômica também é a caracterização dos personagens, apresentados ao leitor sem detalhamentos externos e sem mergulhos psicológicos. São os chamados *personagens planos*. Na sua escassa individualidade, nem nome têm (ou, quando têm, são apelidos ou nomes banais, que pouco informam), sendo descritos pela posição que ocupam na sociedade ou na família: o rei, o príncipe, o lenhador, o moleiro, a tecelã, o filho mais novo, a madrasta etc. O conflito que move as ações também reparte os personagens entre protagonistas e antagonistas, ou heróis e vilões, que, conforme se viu, são polarizados, isto é, não admitem ambiguidades, e mantêm sua acentuada diferença até o desenlace, quando recebem, respectivamente, o prêmio e o castigo a que fazem jus (SILVA, 2009, p.71).

Ainda sobre o conto, Coelho (2000) afirma que esse gênero apresenta uma unidade dramática ou um motivo central, um conflito desenvolvido através de uma situação breve que marca um momento na vida do personagem. O conto de fadas trata de problemas existenciais na busca pela realização interior através do amor.

A forma do conto se diferencia em conto maravilhoso e conto de fadas. O conto maravilhoso diferencia do conto de fadas pela problemática, ele enfatiza a problemática social, os personagens buscam a sua realização pela fortuna material. Porém, as estruturas narrativas são idênticas.

Segundo Coelho (2000), ambos apresentam as seguintes variantes:

1. Toda efabulação tem, como motivo nuclear, uma aspiração ou um desígnio, que levam o herói (ou a heroína) à ação.
2. A condição primeira para a realização desse desígnio é sair de casa; o herói empreende uma viagem ou se desloca para um ambiente estranho, não-familiar.
3. Há sempre um desafio à realização pretendida, ou surgem obstáculos aparentemente insuperáveis que se opõem à ação do herói (ou da heroína).
4. Surge sempre um mediador entre o

herói (ou a heroína) e o objetivo que está difícil de ser alcançados; isto é, surge um *auxiliar mágico*, natural ou sobrenatural, que afasta ou neutraliza os perigos e ajuda o herói a vencer. 5. Finalmente o herói conquista o almejado objetivo (COELHO, 2000, p. 110).

Ainda podemos destacar que o conto maravilhoso foi a fonte de onde nasceu a literatura. Segundo Coelho (2000), o conto maravilhoso tem raízes nas narrativas orientais e o núcleo das histórias é sempre de natureza material/social/sensorial.

Tendo conhecimento dos elementos presentes na estrutura do conto, percebemos a sua riqueza e o porquê de até hoje esse gênero ser instigante e fascinante.

Outro gênero a destacar nessa discussão é a poesia pela riqueza de contribuições que ela proporciona ao seu leitor e também pelo fato da sua aparição de forma discreta nas escolas.

A poesia aparece de forma assistemática nas práticas de leitura escolares, e esse fato ocorre devido a pouca atenção dada a esse tipo de texto, já que alguns professores acreditam tratar de um texto difícil de trabalhar, pois apresenta uma linguagem complexa de difícil entendimento.

Sobre essa situação, Coelho (2000), relata que

Fazia parte do nosso sistema educativo (de fins do século XIX até os anos 30/40 a memorização de poemas que deviam ser ditos pelos alunos nas aulas de leitura ou em datas festivas. (Foram inúmeras as queixas que ouvimos de amigos ou familiares mais velhos, ao recordarem a vergonha ou a raiva com que se submetiam a tal recitação obrigatória e que os levou a detestar poesia...) Entende-se, hoje, que o dizer poesia é algo muito subjetivo e pessoal que não deve ser imposto à criança... pois só será gratificante se resultar de um gesto espontâneo, feito com entusiasmo ou alegria. No passado, porém, os objetivos eram outros: a criança era entendida como um “adulto em miniatura” que precisava assimilar, o mais rápido e o mais perfeitamente possível, o modo de ser, pensar e agir do adulto. Compreende-se, pois, que o método básico do ensino tradicional fosse o da *memorização*. Aos novos, só cabia repetir sem alterações o que os mais velhos sabiam ou faziam (COELHO, 2000, p. 224).

Essa atribuição ofertada à poesia é preocupante, visto que ela apresenta um grande potencial para a formação intelectual do leitor. Amarilha (2006) atribuiu essa situação da poesia na escola,

[...] à precária atenção que temos dado ao gênero poético enquanto provedor de estímulo intelectual, formação cognitiva e estética ao aprendiz mirim, conseqüentemente, como provedor de prazer (AMARILHA, 2006, p. 26)

Podemos afirmar, em consonância com Pound (1997), que a poesia é linguagem carregada de interpretação e é a mais condensada forma de expressão verbal.

Em virtude da sua construção complexa, pois apresenta um trabalho elaborado com a linguagem, a poesia é um texto de difícil interpretação. Ao ler um texto poético, o leitor é induzido a usar as suas competências intelectuais, emocionais e afetivas para conseguir sentir e compreender a proposta do autor.

Segundo Amarilha (2011),

[...] a poesia apresenta caráter figurativo mais acentuado, pois se detém em uma situação, uma ideia, sentimento ou imagem, explora, portanto, o aspecto momentâneo da experiência humana, procurando, sobretudo, causar impacto. (AMARILHA, 2011, p.142).

A poesia explora a presença de três aspectos da linguagem verbal, igual seja a sua capacidade de criar: a melopeia, a fanopeia e a logopeia. A melopeia refere-se à musicalidade presente nas palavras, como exemplo podemos citar as rimas. A fanopeia trata da construção de imagens a partir do trabalho com as palavras encontradas no texto e a logopeia trabalha no domínio específico das manifestações verbais, refere-se ao trabalho de abstração conceitual (POUND, 1997).

A qualidade da poesia é garantida pelo jogo de sentidos que o autor constrói com palavras. Para Pound (1997) elas são o veículo da poesia.

Amarilha (2011) afirma que

[...] o poema em sua estrutura conceitual e linguística de síntese lógica (logopéia), sonora (melopéia) e imagética (fanopéia) própria da poesia provoca operações cognitivas, culturais e sensoriais do leitor em múltiplos sentidos, pois é ele próprio, o poema multimodal. Nesse processo, o leitor se educa como leitor de poesia e como protagonista da criação poética (AMARILHA, 2011, p. 151).

Desse modo, consideramos na poesia a presença de vários elementos além da linguagem escrita que contribui para a construção de sentido. A poesia pode ser considerada como um gênero multimodal pela diversidade de linguagem que faz parte desse tipo de texto.

Ainda sobre as características do gênero poético, podemos afirmar que a linguagem da poesia é portadora de elementos lúdicos e apresenta uma espécie de jogo com as palavras, o que garante prazer ao leitor.

Sobre esse jogo, Coelho (2000), afirma que

o jogo poético, além de estimular o “olhar de descoberta”, nas crianças, atua sobre todos os seus sentidos, despertando um sem-número de sensações: *visuais* (imagens plásticas, coloridas, acromáticas, etc.); *auditivas* (sonoridade, músicas, ruídos...); *gustativas* (paladar); *olfativas* (perfumes, cheiros); *tácteis* (maciez, aspereza, relevo, textura...); *de pressão* (sensações de peso ou de leveza); *termais* (temperatura, calor ou frio); *comportamento* (dinâmicas, estáticas...) (COELHO, 2000, p. 222).

A poesia apresenta magia nas palavras, essas palavras traduzem múltiplos sentidos, esses sentidos dependem do olhar e do espírito de quem lê. Coelho (2000).

No que se refere à contribuição desse gênero para a formação do leitor, destacamos que a poesia oferece ao leitor o desenvolvimento dos seguintes aspectos: da percepção estética; da habilidade de ler o signo linguístico; da identidade cultural e social; da sensibilidade e da criatividade; da subjetividade; da compreensão de mundo e da imaginação.

Nesse contexto, Averbuck (1993) declara que

dessa forma, se à poesia cabe um importante papel no crescimento da personalidade da criança, na medida em que, através do desenvolvimento da sua sensibilidade estética, de sua imaginação e criatividade, ela estabelece uma ponte entre a criança e o mundo, em outra forma de comunicação, ela exerce ainda outros papéis formadores no seu psiquismo (AVERBUCK, 1993, p. 68).

Sendo assim, percebemos que são inúmeras as contribuições do texto poético para a formação do leitor, pois, através da leitura desse texto, estaremos possibilitando aos nossos alunos a experiência prazerosa e significativa que o texto promove, sem falar que estaremos contribuindo para o desenvolvimento do gosto pela leitura desses aprendizes.

Então, cabe à escola repensar a sua prática no que se refere à leitura do texto literário, neste caso a leitura de poesia. Para Averbuck,

não se trata, portanto, de que a escola assuma a responsabilidade de “fazer poetas”, mas de desenvolver no aluno (leitor), sua habilidade para sentir a poesia, apreciar o texto literário, sensibilizar-se para a comunicação através do poético e usufruir da poesia como uma forma de comunicação com o mundo (AVERBUCK, 1993, p.67).

Isso que dizer que o objetivo da escola não é formar poetas, como percebemos em nossa realidade, comprovada com atividades. Quando o professor solicita a escrita de poemas aos alunos, esta escrita ocorre de maneira forçada e sob pressão. O que cabe à escola é possibilitar o acesso dos alunos a livros de poesia de qualidade, como também promover atividades de leitura de maneira que consiga propiciar ao aluno a experiência de prazer ao ler o texto.

2.2.5. A literatura na Internet

Para acompanhar as mudanças ocasionadas pelo avanço da tecnologia, a escola deve repensar as suas práticas de ensino, já que elas acompanham as mudanças ocorridas na vida do homem. A escola é responsável por incluir os alunos nos usos dos diferentes suportes de leitura.

A questão da inclusão digital é relevante para se pensar em uma mudança de práticas escolares, já que a sociedade exige do indivíduo capacidade para fazer usos de diferentes recursos midiáticos.

Como afirma Castela e Pilger (2007),

percebemos a urgência, por um lado, de uma reformulação principalmente, no que diz respeito ao uso das novas tecnologias nas práticas pedagógicas do educador e, por outro, de se pensar numa metodologia de ensino que objetive concomitantemente a aplicação de atividade de leitura, escrita e discussão (CASTELA; PILGER, 2007, p.5).

Nesse contexto, percebemos a necessidade de pensarmos o ensino de literatura a partir do uso de diferentes suportes. Nesta pesquisa, abordamos uma estratégia de ensino a partir do livro impresso e da Internet.

Levamos adiante a proposta, apesar das dificuldades que são encontradas nas escolas, como a falta de recursos tecnológicos, ou na presença desses, falta um bom aproveitamento, há o despreparo dos professores e as dificuldades dos alunos na escrita e na leitura. Pensamos que seria possível incluir os aprendizes em práticas sistemáticas de leitura.

Para Rettenmaier (2010),

O computador e sua resultante mais impactante a Internet, são representações tecnológicas de uma nova ordem e de uma nova forma de ser, de se pensar e, principalmente de se ler. A leitura na cibercultura, hegemônica em alguns espaços sociais e presente em quase todas as instâncias da sociedade, demandam novos conhecimentos no campo dos atributos cognitivos do sujeito. Para ser, na atualidade, é necessário ler, para se ler, deve-se conhecer como se opera o portador do texto a ser lido, e esse portador de texto está sob uma nova circunstância, que, de tão movediça, obriga os leitores a um constante re-aperfeiçoamento. No ciber mundo, as coisas mudam na mesma velocidade como mudaram e ainda mudam as linguagens, os códigos, as relações interpessoais, o mundo [...] (RETTENMAIER, 2010, p. 117)

A partir da afirmação de Rettenmaier (2010), percebemos mais uma vez que o ensino deve mudar, os suportes de leitura mudaram, as formas de ler também, então o leitor deve desenvolver habilidades para realizar leituras nesses novos suportes de leitura. Claro que os modos tradicionais de leitura o suporte tradicional “o livro”, não irão desaparecer, mas outros suportes de leitura surgiram e precisamos aprender a fazer uso deles.

Na visão de Castela e Pilger (2007),

com a revolução tecnológica e a influência dos meios eletrônicos está havendo uma mudança de paradigmas nas relações entre autores/textos/leitores. Nesse contexto, a noção de leitor passa a de leitor/navegador (Marinho, 2001) que trilha caminhos diferentes na atualização dos hipertextos. Esse hiperleitor (Kock, 2002), diante de muitos links na Web, percorre diferentes caminhos no “mar de informações da Internet (CASTELA; PILGER, 2007, p.4).

Desse modo, os trabalhos que envolvem o ensino de literatura a partir da Internet vão desde as atividades que fazem uso de diferentes recursos, como *chat*, *blogs*, *fórum*, *Orkut*, *Facebook* e outras redes sociais, a pesquisa sobre obras, autores, *downloads* de livros e de textos literários.

Podemos citar entre esse rico acervo, alguns trabalhos que envolvem o uso de recursos disponíveis na Internet. Como por exemplo, o trabalho feito por um professor da Universidade Estadual de Maringá que, a partir desses recursos, realizou atividades em grupo com diversos temas ligados a três disciplinas do curso de letras. Nesse curso foram discutidos vários gêneros como poesia, contos, e outros. A proposta foi bastante interessante, os alunos investigavam sobre o tema, faziam suas postagens em blogs mediados e avaliados pelo mediador.

Com o uso do chat podemos mencionar um estudo realizado por uma pesquisadora da Universidade Federal do Ceará, que fez o uso do chat em uma turma de pedagogia, e a pesquisa tinha como objetivo

[...] observar o uso pedagógico do bate-papo na Internet, verificando quais foram suas contribuições para o professor e aluno, quais habilidades são desenvolvidas durante o uso e quais as

semelhanças e diferenças com relação às aulas presenciais e a distância (LEAL, 2007, p.49).

Pensando em literatura e Internet, em um ensino possível de literatura através desse suporte, observamos que são muitas as vantagens no uso da Internet. Nessa rede temos acesso à obra, à vida dos autores, podemos realizar compras de livros, encontramos poemas, romances, contos, crônicas, textos disponibilizados por grandes autores. É vasta a quantidade de informações sobre literatura.

Segundo Dalcastagné (2001, p.27), “é praticamente impossível mapear toda a produção literária presente na rede [...]. São centenas de sites, cada um deles com dezenas e dezenas de textos, e a cada dia surgem mais”.

Para Braga (2006),

vale observar que se, por um lado, a Internet possibilitou na realização do sonho da “biblioteca sem muros”, ela também possibilita que o leitor manipule o livro eletrônico a ponto de se tornar um co-autor, o que, por um lado, é interessante, pois aguça o sentimento de proximidade com o universo literário, a criatividade e a imaginação, por outro lado, pode significar também uma “forma de violência contra os textos” como diz Chartier, é mais uma forma de ausência de limites, tão comum ao nosso tempo, que projeta drásticas consequências psicológicas, morais e sociais (BRAGA, 2006, p.13).

O ensino de literatura a partir da Internet reconhece as novas possibilidades de formação de leitores provocadas pela Revolução Tecnológica e da Informação. As mudanças nos modos de leitura e de escrita requerem alteração no perfil do leitor.

Tentamos no nosso trabalho associar o livro e a tela do computador no ensino de literatura, através de uma metodologia que fosse significativa para a formação do leitor literário, tendo como pressuposto o fascínio que a Internet proporciona ao navegador, a necessidade de promover a inclusão digital na escola e a contribuição do texto literário para a formação leitora dos alunos aprendizes.

Pensamos em uma inclusão da literatura nos alunos a partir da inclusão digital, já que ambas são necessárias para o desenvolvimento intelectual do aluno. O uso da Internet consiste em uma nova possibilidade de ensino da literatura.

Sobre a aparição da literatura em outros suportes, Sartre (2006) afirma que já temos um espaço garantido; falta aprender a falar por imagens, a transpor as ideias de nossos livros para essas novas linguagens.

Como discutimos em outro momento deste texto, apoiados em Hayles (2009), a literatura se apresenta na Internet de duas maneiras: a primeira diz respeito à literatura que se apresenta no suporte digital, mas que também esta presente no suporte impresso e a segunda trata da literatura produzida especificamente no suporte eletrônico, a chamada literatura eletrônica.

Nesta segunda modalidade, a literatura assume novos aspectos.

[...] são textos que somente podem existir em meio eletrônico, por se construírem holograficamente, como em uma realidade virtual, ou por se utilizarem de recursos visuais e musicais indisponíveis no texto impresso (SIBEM; BURLAMAQUE, 2014, p. 298).

Sabendo que a manifestação da literatura na Internet é a cada vez mais extensa e transformadora, cabe conhecermos um pouco mais sobre esse suporte em que ela se apresenta.

2.3. O caminho da Internet

2.3.1. O que são as TICs (Tecnologias da informação e da comunicação)?

As TICs que tratam das tecnologias da informação e da comunicação presentes na atual sociedade da informação têm mostrado que o seu uso em diferentes campos da sociedade, como saúde, política e educação exige do homem uma formação eficaz para o seu manuseio.

Mas o que é tecnologia? “Tecnologia pode ser definida como um conjunto de técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais domínios da atividade humana” (CARVALHO, IVANOFF, 2010, p. 3).

Elas correspondem às mídias eletrônicas que interferem e mediam os processos de comunicação e informação. Os mais usados são o rádio, a televisão, o celular e a Internet.

As TICs, segundo Belloni (2010), quando usadas adequadamente, contribuem para o desenvolvimento de aprendizagens múltiplas e inovadoras e para a autonomia dos sujeitos que delas fazem uso. Esses instrumentos têm a capacidade de desenvolver a criatividade humana e a solidariedade social. “A escola e as mídias desempenham o papel de guardiãs e difusoras de uma espécie de síntese de valores hegemônicos que formam o consenso indispensável à vida social” (BELLONI, 2010, p.62).

Essas tecnologias agem na autoestima dos sujeitos excluídos socialmente, possibilita uma expressão verbal e não verbal oral e escrita, resgata sua disponibilidade psicológica, além de oferecer novas oportunidades inovadoras (BELLONI, 2010).

Desse modo, a escola como um lugar onde o sujeito busca conhecimento, é o

lócus privilegiado para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sensitivas, afetivas e de sociabilidade das crianças e adolescentes, o qual, associado à utilização das TIC potencializa o processo de construção do conhecimento e de cidadania (SETTE, 2005, p.2).

Apesar de ser a escola o ambiente mais favorável para o uso das TICs, o uso desses instrumentos precisa de um cuidado maior, é preciso um bom planejamento com atividades significativas e instigantes e também é necessária formação adequada pelo profissional que vai fazer uso destes instrumentos. É importante a apropriação dos instrumentos, conhecimento de seu potencial e clareza da função de cada um.

O professor nessa relação de ensino-aprendizagem envolvendo as TICs é o principal mediador da interação aluno-máquina. Ele orienta, supervisiona e coordena a participação do aluno nas atividades realizadas com as TICs.

Nesse novo contexto da sociedade da informação, “o professor atua como desafiador, mediador, consultor, facilitador, promotor da aprendizagem que se

desenvolve na interação do aluno com o conhecimento em construção” (ALMEIDA; FONSECA apud BELLONI, 2010, p. 129).

As TICs, quando usadas de modo correto nas atividades escolares colaboram significativamente para o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, há relatos que na maioria da escola o trabalho ainda não está sendo realizado como deveria.

A ciberexclusão é uma nova forma de analfabetismo e nossos jovens muito desfavorecidos acumulam estes dois tipos extremamente perversos de exclusão cultural: não ter acesso ao letramento (às vezes nem mesmo à alfabetização), que é a principal função da escola, nem à “alfabetização digital”, isto é, às novas maneiras de aprender, perceber, pensar e imaginar construídas no uso cotidiano, lúdico ou pedagógico, da TICs (BELLONI, 2010 p.121).

Muitos são os problemas que assolam as práticas escolares com o uso das TICs. Podemos citar as desigualdades no acesso as TICs, falta de condições favoráveis para a aprendizagem com o uso desses instrumentos e a ausência de um mediador qualificado nas atividades envolvendo essas tecnologias.

Para resolver essa situação de exclusão digital, Belloni (2010) afirma que “evidentemente, será necessário não apenas alocar recursos materiais e pessoal qualificado como também reinventar a pedagogia” (BELLONI, 2010, p. 123).

A Internet é a TIC mais utilizada no contexto atual, dados revelam em números a preferência por esse suporte.

Sobre o crescimento do acesso à Internet, pesquisa do Ibope revela que em janeiro de 2003, o número de usuários ativos da Internet era de 11,6 milhões, em maio, 12 milhões, e o número de usuários com acesso, em janeiro, 19,7 milhões, e em maio, 20,5 milhões. O tempo de navegação para quem tem acesso em residências, em maio de 2003, foi de 13 horas e 51 minutos. A mesma pesquisa revela ainda que, entre janeiro e maio, o número de visitantes a *blogs* e *fotologs* cresceu 14, 6% e que 78% dos internautas avaliam a Internet nacional como tecnicamente “ótima ou boa” (BELLONI, 2010, p.68).

Percebemos com esses dados que a Internet avança no número e no tempo de uso pelos usuários, de forma assustadora. E já que essa TIC é tão aceita pelos sujeitos, por que não usá-la na formação de leitores de literatura?

No que diz respeito ao uso das tecnologias de informação e comunicação na educação, “precisamos identificar a melhor forma de alinhar a motivação dos alunos e agentes educativos com os objetivos de aprendizagem” (CARVALHO, IVANOFF, 2010, p. 115).

Desse modo, sabendo do fascínio dos sujeitos pela Internet e da quantidade de recursos que dela podemos fazer uso, escolhemos essa TIC para o nosso trabalho para formar leitores de literatura.

2.3.2. O que é a Internet?

Conceituar a Internet é algo relevante, pois o professor ou mediador que fará uso desse suporte em suas atividades pedagógicas precisará ter conhecimento das funções desse recurso.

Segundo Ferreira (1999, p. 1126), a Internet é “qualquer conjunto de redes de computadores ligadas entre si por roteadores e *gateways*”. É uma rede de âmbito mundial e de acesso público.

A Internet surgiu no final da década de 60, do século XX, nos Estados Unidos, em resposta à liderança da União Soviética na Guerra Fria. O ARPANET foi umas das primeiras redes de Internet, entrou em funcionamento no dia 1º de setembro de 1969 (CASTELLS, 2006).

Às vezes a Internet é chamada de Estrada das Informações. Esse termo sugere que a rede contém informações que os usuários podem buscar viajando por diferentes caminhos. Este processo chama-se surfar. Mas a Rede é descrita como um novo tipo de comunicação do qual os usuários podem participar de muitas formas diferentes. O problema é que não é fácil definir a Internet. Em certos aspectos, é um meio de comunicação de massa tradicional, como as revistas, jornais, estações de rádio e canais de TV. Mas a diferença entre a Internet e a mídia tradicional é a interação. Você pode escrever instantaneamente ao editor de uma revista que acabou de ler no monitor de seu computador (SUNDIN, 2002, p.402).

A expansão da Internet no mundo se deu apenas na década de 90 com o nascimento da “Word Wide Web”, possibilitando a troca de informações em redes de vários países. Os serviços disponibilizados pela Internet são, correio eletrônico, compartilhamento de arquivos, meio de venda e compras comerciais e outros. “A Internet possui muitos recursos para armazenagem de arquivos e conteúdo. Os professores podem aproveitar esses recursos para ensinar e aprender” (CARVALHO, IVANOFF, 2010, p.31).

Esses recursos, que tornam os dados acessíveis, permitem aos ativistas do processo educacional buscar, armazenar e compartilhar informações – passos fundamentais na construção do conhecimento (CARVALHO, IVANOFF, 2010, p.57).

No Brasil, a Internet aparece de maneira discreta na década de 80. Esse novo meio de comunicação surge em consonância aos meios já existentes: o rádio e a televisão.

Em 1989 surge, no Brasil, um meio de comunicação que transformaria a sociedade que, até então, se constituía por meio das tecnologias midiáticas: a Internet. Utilizando-se de Tecnologia Digital de Informação e Comunicação, a Internet se transformou em um veículo informacional que em poucos anos atingiu índices, de crescimento, considerando o mesmo espaço temporal, muito superiores aos que a TV atingiu. Em apenas dez anos de existência a Internet, em 1999 a Internet já estava inserida, de acordo com pesquisas realizadas pelo Ibope, no cotidiano de 2,5 milhões de pessoas (PETARNELLA, 2008, p.14).

Desde o seu nascimento, a Internet tem causado um enorme impacto social. Nas formas de interação, de comunicação. Ela mudou a vida do homem em diferentes aspectos.

Para Araújo (2007),

o acesso a Internet se popularizou tanto que tem despertado a atenção dos cientistas, pois é comum vermos linguistas (Marcuschi & Xavier, 2004), pedagogos (Pereira, 2004), psicólogos (Wallace, 2001) antropólogos e sociólogos (Mayans, 2002) preocupados em

compreender o fenômeno da comunicação digital (ARAÚJO, 2007, p.15).

Hoje, o conceito de Internet vai muito além de ser apenas uma rede mundial de computadores conectados entre si, ela é uma rede mundial de comunicação e interação entre pessoas do mundo todo, é uma ferramenta usada para a leitura de textos, atividades de pesquisa, divulgação de textos e outras atividades voltadas para a leitura.

Esse suporte é veículo de compartilhamento das informações contidas no mundo, as informações chegam com enorme rapidez e são disseminadas em um tempo muito curto entre os internautas situados em diferentes lugares do planeta.

A Internet nos possibilitou novos modos de ler e escrever. Com isso, a leitura e a escrita exigem do homem outras habilidades ligadas ao uso do computador, para que ele consiga acompanhar essas mudanças.

A uma dessas novas habilidades exigidas pela sociedade da informação alguns estudiosos da biblioteconomia denominaram de competência informacional do termo *information literacy*. Essa competência se refere à capacidade que o indivíduo deve exercer para lidar com o grande número de informações disponíveis na rede.

Pensamos ser interessante trazer para o nosso trabalho essa discussão sobre esse novo campo, pois estamos tratando do ensino de literatura a partir do uso da Internet, sabendo que a Internet é fonte de informações sobre literatura.

Segundo Campello (2006),

o termo Information Literacy foi usado pela primeira vez nos Estados Unidos em 1974, para designar habilidades necessárias à utilização de bases de dados eletrônicos que estavam sendo comercializados naquele país desde a década de 1960 (CAMPELLO, 2006, p. 65).

Sobre isso, Campello (2006) ainda afirma que o relatório do Presidencial Committee on Information Literacy da American Library Association (ALA), elaborado em 1989, descreveu como competência informacional o conceito de que

para ser competente em informação a pessoa deve ser capaz de reconhecer quando precisa de informações e possuir habilidade para localizar, avaliar e usar efetivamente a informação [...]. Em última análise, pessoas que têm competência informacional são aquelas que aprenderam a aprender. Essas pessoas sabem como aprender porque sabem como a informação está organizada, como encontrar informação e como usar informação, de tal forma que outros possam aprender com elas (ALA, 1989, apud CAMPELLO, 2006, p. 66).

Então, dispor de competência informacional é saber usar de forma adequada a informação encontrada na Internet, é ter competência para avaliar, selecionar, e utilizar informações de qualidade.

Para que isso ocorra, a escola tem a função de possibilitar o desenvolvimento dessas habilidades nos alunos, para que eles consigam acompanhar as mudanças provocadas pelas novas tecnologias da informação.

A Internet no século XXI tem se revelado uma tecnologia de grande destaque, visto que é cada vez maior o número de pessoas que acessam esse meio para interagir e se comunicar.

Segundo uma pesquisa realizada pelo Ibope em 2007, crianças na faixa etária dos 2 aos 11 anos passam em média 15 horas de seu tempo mensal conectadas à Internet. Sendo assim, é interessante consolidar o uso dessa tecnologia no ambiente escolar (PETARNELLA, 2008).

É importante estabelecer objetivos pedagógicos e trabalhar estratégias de ensino e aprendizagem em ambientes virtuais. Ferramentas atualmente disponíveis e gratuitas permitem ao professor e ao aluno usufruir dessas oportunidades (CARVALHO, IVANOFF, 2010, p.121).

No âmbito da educação, demos início a uma ruptura com as práticas tradicionais de ensino, começamos a pensar em outros métodos de ensino a partir dos usos dos meios eletrônicos. No entanto esse uso por parte das crianças precisa de um mediador, pois sabemos que a Internet apresenta alguns perigos para o seu usuário menor de idade.

2.3.3. Os documentos que regem o uso da Internet por crianças

Aqui cabe uma reflexão sobre o papel do estado na inserção dos sujeitos na sociedade da comunicação e da informação e também sobre a mediação das crianças frente às tecnologias da informação e da comunicação.

Os desafios propostos pelas novas tecnologias nem sempre estão ao alcance do professor, como manter a boa estrutura do ambiente tecnológico e manter os investimentos com as tecnologias. “Esse é um papel que cabe ao Estado e as instituições de ensino” (CARVALHO, IVANOFF, 2010, p. 117).

Segundo relatório da Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança,

a criança deve ter acesso a informações e materiais de várias fontes nacionais e internacionais, especialmente àquelas que o objetivam a promoção do seu bem-estar social, espiritual e moral (do artigo 17); a criança deve ter direito à liberdade de expressão (do artigo 13); e a criança tem o direito de expressar sua opinião com relação a todos os assuntos que a afetam (do artigo 12) (FEILITZEN, 2002, p. 19).

Esse direito da criança de estar imersa no contexto das TICs é dever do Estado do qual ela faz parte. Segundo o Artigo 17 do relatório da ONU, é dever do Estado,

a) incentivar os meios de comunicação a difundir informações e materiais de interesse social e cultural para a criança; b) promover a cooperação internacional na produção, no intercâmbio e na divulgação dessas informações e desses materiais procedentes de diversas fontes culturais, nacionais e internacionais; c) incentivar a produção e difusão de livros para crianças; d) incentivar os meios de comunicação no sentido de, particularmente, considerar as necessidades linguísticas da criança que pertença a um grupo minoritário ou que seja indígena; promover a elaboração de diretrizes apropriadas a fim de proteger a criança contra toda informação e material prejudiciais ao seu bem-estar (ONU, 1999).

Também é dever dos pais proporcionar a inserção da criança de forma sistematizada no mundo das tecnologias da informação e da comunicação.

Ao professor cabe “discriminar a exatidão dos dados, a credibilidade das fontes, a qualidade dos recursos que estão sendo utilizados e a origem das informações” (CARVALHO, IVANOFF, 2010, p.57).

Sobre o controle no uso da Internet em específico, é preciso cuidado na orientação com a criança no uso desse suporte. Apesar de, a rede promover a comunicação e interação de crianças e também permitir a escrita e a leitura de textos diversos, é necessário uma mediação do que é realmente cabível para esse sujeito, pois sabemos da grande demanda de informações e recursos que a Internet oferece.

Considerando o fato de que o número de crianças usando a rede só pode crescer, a ameaça de poderes persuasivos, ideológico, comerciais ou culturais precisa ser identificada e superada. O desafio será prover as crianças de todo mundo com as habilidades necessárias para usar a Internet de forma sábia (SUNDIN, 2002, p. 415).

Para o controle desses perigos ofertados pela Internet, a União Européia dá algumas recomendações sobre a proteção a menores e à dignidade humana em serviços audiovisuais e de informação. Essa recomendação é para uso mais seguro da Internet.

A União Européia com esse objetivo criou um Plano de Ação que trata das seguintes questões: a) criação de um ambiente seguro (por meio da auto-regulamentação das empresas do ramo); b) criação de sistemas de filtragem e classificação; c) Encorajar medidas que possibilitem a tomada de consciência e ações de apoio.

Outra preocupação com o uso da Internet pelas crianças diz respeito aos números de casos de abuso sexual, de pornografia infantil e pedofilia. A partir do momento que aumenta o uso da Internet pelas crianças, também aumentam os riscos de elas se depararem com materiais impróprios à sua faixa etária.

Com a preocupação em controlar esses casos de abuso com as crianças, a UNESCO realizou um encontro com especialistas para discutir o tema.

18 de janeiro de 1999, cerca de 300 especialistas em cuidar de crianças e protegê-las, profissionais da mídia, órgãos encarregados do cumprimento da lei e representantes de governos encontram-se na sede da UNESCO em Paris para pensar em formas de combater a pedofilia e a pornografia infantil na Internet (CARLSSON; FEILITZEN, 2002, p. 482).

Nesse encontro com especialistas foi elaborado um novo plano de ação para controles dos casos preocupantes envolvendo crianças na Internet. Assim, a UNESCO é a principal mentora desse plano para o controle de casos de abusos com criança. Porém, o plano contém elementos que precisam ser levados em conta, por governos, órgãos internacionais, ONGs, as empresas do ramo, os educadores, os pais, os órgãos encarregados do cumprimento da lei e a própria mídia. (CARLSSON; FEILITZEN, 2002).

Uma das colocações desse plano que mais nos chamou atenção diz respeito à responsabilidade dos programas educacionais, culturais e de comunicação da UNESCO em

desenvolver estratégias de educação, informação e tomada de consciência na mídia e na Internet que sensibilizem crianças, pais, professores, instituições educacionais, assistentes sociais, mídia e políticos (CARLSSON; FEILITZEN, 2002, p. 485).

Trata de responsabilidades sociais frente às crianças que usam a Internet, pois é preciso o desenvolvimento de um pensamento crítico em relação às mídias e ao conteúdo que elas oferecem. Por isso, a necessidade de uma criança fazer uso da Internet sob uma mediação de um adulto mais experiente.

É preciso uma mediação apurada por parte de pais e professores para que as crianças possam aproveitar dessa mídia o máximo de conhecimento que ela oferece. Essa rede é um excelente ambiente para que elas aprendam.

Aqui no Brasil os crimes de abuso sexual e pedofilia cometidos na Internet são apurados conforme o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), que trata do conjunto de normas jurídicas que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente.

Nesse documento encontramos a descrição e a pena para os seguintes crimes realizados na Internet:

Aliciamento com o fim de praticar ato libidinoso (art. 241-D), Corrupção, inclusive por meio de salas de bate-papo (art. 244-B, §1º), Divulgação de imagens contendo cenas de sexo explícito ou pornográficas envolvendo criança ou adolescente (art. 241-A) (DIGIÁCOMO; DIGIÁCOMO, 2013, p. 516)

Assim, tendo conhecimento do que se tem feito para evitar os crimes ligados a crianças na Internet, podemos seguir o nosso comprometimento de inserir essa mídia em nossas práticas na escola, especificamente, às ligadas à leitura.

3. O TRAJETO REALIZADO: A FORMAÇÃO DO LEITOR DE LITERATURA NO LIVRO E NA INTERNET

Navegando na Rede

Cibernauta de mar aberto,
porque navegas tão perto?

Faço declarações de amor,
em rede, pelo computador.

Cibernauta de mar bravio,
porque navegas no frio.

Esse frio não enregela
o canto que fiz para ela.

Cibernauta, muito cuidado,
com um bit equivocado.

Trago, em meio à tormenta,
Carinhos sabor de menta.

(CAPPARELLI, Sérgio. 33 ciberpoemas e uma fábula virtual.)

No capítulo anterior, traçamos o trajeto histórico e social da leitura, da literatura e da Internet. Neste, iremos tratar dos procedimentos metodológicos que foram usados ao longo da investigação. Aqui apresentamos o *corpus* da pesquisa, a metodologia escolhida, o *lócus* e os sujeitos.

Considerando o grande número de pesquisas que são realizadas no campo da leitura, a nossa investigação de forma sistemática contribui para o desenvolvimento de um conhecimento que relaciona a teoria e a prática da leitura de literatura.

Nosso estudo adentra em um leque de estudos que objetivam introduzir a literatura na escola com foco diferenciado, pois inserimos uma proposta metodológica com o uso de um suporte pouco explorado: a Internet.

No desenrolar da investigação tentamos resolver as seguintes questões:

- ✓ Quais as contribuições da literatura encontrada no livro impresso e nos meios digitais para a formação do leitor?

- ✓ De que forma podemos usar estes meios nas práticas de leitura de literatura?
- ✓ Qual a recepção do leitor ao texto literário no livro impresso e no meio digital?

Para a realização do estudo utilizamos diferentes instrumentos para a organização e análise dos dados.

Tendo consciência de que não podemos realizar pesquisa no “vazio”, apoiamos-nos em alguns teóricos que nos ajudaram a trilhar o caminho metodológico da nossa pesquisa. Tais como Bardin (2011), Barbier (2002), Chizzotti (2010), Bogdan e Biklen (2010), André (2005), Lüdke e André (2005) e Thiollent (2000).

No caminho metodológico proposto, consideramos a complexidade em investigar a relação com os suportes impresso e digital e a formação do leitor de literatura, de modo a responder os objetivos da pesquisa, mediante uma proposta significativa envolvendo a leitura de literatura.

Escolhemos trabalhar com a pesquisa qualitativa, planejamos o caminho a trilhar com a consciência de que não existe um modelo único de pesquisa.

É indispensável ter presente as características específicas do problema sobre o qual se pretende intervir, o contexto no qual o problema se situa, os constrangimentos e as limitações com as quais os pesquisadores se confrontam as opiniões ou posições sociopolíticas que professam, o tempo de duração da pesquisa e o nível esperado de participação possível de todos os envolvidos na pesquisa (CHIZZOTTI, 2010, p.78).

Para o desenvolvimento da investigação optamos trabalhar com a pesquisa qualitativa, visto que esta nos possibilitaria responder às questões de pesquisa.

Essa abordagem se refere a um tipo de pesquisa que envolve as seguintes etapas: visita a escola; observação, entrevistas, longo período de pesquisa e análise dos dados obtidos (BOGDAN; BIKLEN, 2010).

Essas etapas não seguem uma ordem rígida, a sua realização depende da escolha da abordagem que o pesquisador vai utilizar. São várias as abordagens da pesquisa qualitativa, podemos citar aqui a pesquisa participante ou participativa, a pesquisa etnográfica ou naturalista, o estudo de caso e a pesquisa-ação.

Segundo Bogdan e Biklen (p.16, 2010), “a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos”. Esses autores destacaram em seu estudo que a pesquisa qualitativa apresenta cinco características, porém estas não aparecem de forma rígida nas pesquisas, o seu aparecimento vai depender do modo como o investigador vai trabalhar na sua investigação, podendo ocorrer a aparição de uma ou mais de uma dessas características.

De acordo com Bogdan e Biklen (2010), os pontos presentes na pesquisa qualitativa são os seguintes:

- 1) Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- 2) A investigação qualitativa é descritiva;
- 3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- 4) Os investigadores qualitativos tendem analisar os seus dados de forma indutiva;
- 5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa;

O pesquisador na pesquisa qualitativa, segundo Lüdke e André (2005), é membro de um determinado tempo e de uma determinada sociedade, que irá refletir na sua pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela determinada época.

Assim a sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa (LÜDKE E ANDRÉ, 2005, p.3)

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, ela se configura como um tipo de pesquisa que

implica uma partilha densa de pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto,

zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, p. 28, 2010).

Para Bauer e Gaskell (2012),

a pesquisa qualitativa é, muitas vezes, vista como uma maneira de dar poder ou dar voz às pessoas, em vez de tratá-las como objetos, cujo comportamento deve ser quantificado e estatisticamente modelado (BAUER E GASKELL, 2012, p. 30).

Desse modo, a investigação realizada procurou conhecer a voz dos aprendizes envolvidos em uma situação de ensino de literatura em que se contemplaram os meios impresso e digital.

A primeira fase da nossa pesquisa envolveu a seleção e a definição do problema e a escolha do local de realização da pesquisa. Essa etapa segue o modelo do método qualitativo.

A definição do problema, que diz respeito à investigação da possibilidade de formar leitores no suporte impresso e digital no ambiente escolar, foi levantada conforme as necessidades estabelecidas pela revolução tecnológica, que atingiu os suportes de leitura, e pela necessidade de inserir a literatura nas práticas escolares.

Ao usar o método da pesquisa qualitativa, escolhemos como abordagem a pesquisa qualitativa com intervenção, pois acreditamos que essa abordagem com as suas especificidades nos ajudaria a alcançar os objetivos da investigação.

Como instrumento para coleta de dados na intervenção pedagógica recorreremos à entrevista e ao diário de campo, pois na pesquisa do tipo qualitativa esses instrumentos ajudam a responder as questões de pesquisa. Esses instrumentos nos permitiram a construção de dados que possibilitaram a elaboração de um novo conhecimento sobre o ensino de literatura.

Para Lüdke e André (2005), a entrevista é

uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. Ela desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas (LÜDKE E ANDRÉ, 2005, p.33).

A entrevista foi mediada pela interação entre o pesquisador e o entrevistado ao longo da investigação. Ela se destacou em relação a outros instrumentos, visto que a captação dos dados desejados foi de forma imediata.

Nos apoiamos na entrevista semi-estruturada, que segue um roteiro básico de perguntas, porém não é aplicado rigidamente. Como isso, foi possível à medida que precisássemos realizar possíveis adaptações.

A entrevista na pesquisa qualitativa deve ser bem planejada e estruturada, para isso o entrevistador precisa de um guia de perguntas que irá ajudar na hora da entrevista a construir dados sobre o tema em foco. Desse modo, ao elaborarmos as nossas questões, seguimos de Bauer e Gaskell (2012), de que ao trabalharmos com entrevistas devemos ter em mãos um tópico guia e fazer a seleção dos entrevistados.

Um bom tópico guia irá criar um referencial fácil e confortável para uma discussão, fornecendo uma progressão lógica e plausível através dos temas em foco. À medida que o tópico guia é desenvolvido, ele se torna um lembrete para o pesquisador de questões sobre temas sociais científicos devem ser apresentadas em uma linguagem simples, empregando termos familiares adaptados ao entrevistado. Finalmente, ele funciona como um esquema preliminar para a análise das transcrições (BAUER E GASKELL, 2012, p. 67).

Tendo conhecimento das especificidades da entrevista, cabe também destacar as características do diário de campo. Este instrumento se refere à descrição das situações, dos objetos, das pessoas, atividades e conversas envolvidas na pesquisa (BOGDAN E BIKLEN, 2010).

Em adição e como parte dessas notas, o investigador registrará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são as *notas de campo*: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo (BOGDAN E BIKLEN, 2010, p. 150).

Com o uso desses instrumentos para o recolhimento dos dados, esta pesquisa, além de nos ofertar um aporte teórico-metodológico para o ensino de literatura, também contribuiu para a melhoria do ambiente educacional e possibilitou o tratamento do conhecimento de forma sistemática. Desse modo, colaborando para a melhoria de outras situações que tratam da formação de leitores de literatura.

3.1. O desenho da pesquisa

A pesquisa realizada se constituiu em quatro etapas: 1ª etapa: acordos institucionais e a ecologia da escola e dos sujeitos; 2ª etapa: planejamento; 3ª etapa: intervenção e 4ª etapa: análise dos dados.

3.1.1. Acordos institucionais, a ecologia da escola e dos sujeitos.

Demos início à pesquisa em setembro de 2014, em uma perspectiva de uma investigação qualitativa como intervenção tendo o pesquisador como mediador principal.

Para a realização da pesquisa elegemos uma escola pública do município de Natal-RN, situada no bairro do Neópolis, Zona Sul da cidade. Inicialmente, estabelecemos acordos com a referida escola, a fim de respeitar os princípios éticos da pesquisa qualitativa e deixar claro para a administração da escola e para a professora regente da turma como seria realizada a nossa intervenção no ambiente.

A escola foi escolhida em virtude da localização de fácil acesso e, principalmente, pela infraestrutura oferecida, visto que apresentava espaços destinados à leitura, como a biblioteca e o laboratório de informática. Este último era de caráter obrigatório para o desenvolvimento da pesquisa.

Cabe ressaltar que antes da tomada de decisão em realizar a pesquisa nesta escola, realizamos a procura de um ambiente que atendesse às nossas exigências para a realização da pesquisa.

A busca por um *lócus* levou certo tempo para ser concluída, visto que o número de escolas que possuíam laboratório de informática em boas condições de uso era

escasso. Realizamos a visita em seis escolas e, apenas uma matinha a sua sala de informática funcionando.

Selecionada a escola, escolhemos a turma do 5º ano do turno vespertino, visto que a turma apresentava sujeitos com domínio de leitura e com conhecimento sobre o uso do computador.

A professora regente aceitou a nossa proposta de intervenção alegando que seria muito gratificante e significativo para os aprendizes participarem de uma pesquisa como a nossa, visto que eles teriam acesso a outro ambiente e a outras atividades que não faziam parte de sua rotina.

Quando explicamos aos sujeitos sobre a pesquisa, estes demonstraram entusiasmo e motivação, pois iriam participar de uma situação nova, ler literatura no livro e na Internet. Alguns perguntaram: “Quando iremos ler no laboratório? Nós nunca vamos lá” (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Efetivados os acordos e as decisões com a professora e a gestão da escola, organizamos os horários, vendo a disponibilidade de dias e horários da professora e da pesquisadora para a intervenção.

É relevante destacar que ao tentarmos ter acesso ao projeto político pedagógico da escola, a gestão nos informou que o documento estava em fase de elaboração. Desse modo, não tivemos acesso a documentos que norteavam as práticas da escola.

Após a construção do calendário, realizamos a *ecologia* da escola e dos sujeitos que seriam integrantes da pesquisa. Laçamos um olhar mais acurado sobre os espaços, sobre a infraestrutura e sobre os aprendizes.

Adentrando na escola, observamos se a mesma promovia alguma atividade de leitura com o livro de literatura, seja no suporte impresso ou digital. No entanto, deparamo-nos com práticas assistemáticas em relação ao uso do computador, os sujeitos haviam deixado de frequentar a sala de multimeios, visto que não havia um mediador que os levasse até o local.

Em relação à leitura no suporte impresso, a professora nos informou que trabalhava com um projeto denominado de “Sacola Viajante”. Nesse projeto, os aprendizes escolhiam três livros de literatura e levavam para casa, onde realizavam a leitura e faziam o registro escrito de, pelo menos, um dos livros no caderno de registro disponibilizado pelo projeto.



Figura 05: Projeto “Sacola Viajante”
Fonte: foto tirada pela pesquisadora em setembro de 2014.

Esse dado revela que os sujeitos de certa forma mantinham contato com o texto literário, embora, de forma assistemática, pois eles não sabiam que o que estavam lendo se tratava de literatura, e não tinham o acompanhamento da professora. Um sujeito chegou a comparar as nossas leituras com as do projeto.

Pesq.: E você gostou daquelas aulas de leitura com o livro na sala de aula?

Luiza: Gostei, porque é diferente, assim, a gente sempre lê livros, mas é diferente porque a gente lê uma vez, depois lê outra vez com a senhora, aí, assim, a gente aprende mais, interpreta mais e responde mais perguntas. (ENTREVISTAS FINAIS, 2014).

Em relação aos sujeitos participantes da pesquisa, tivemos acesso às primeiras informações destes mediante as entrevistas iniciais. As entrevistas realizadas foram de caráter semiestruturadas, e visaram à exploração dos seguintes temas: faixa etária, experiência com a leitura, experiência com a literatura e a experiência com a Internet.

Como resultados dessa primeira etapa da pesquisa, construímos o conhecimento no que diz respeito à caracterização da escola e dos sujeitos.

3.1.1.1. A caracterização da escola e dos sujeitos

A escola *lócus* da pesquisa é pública, municipal, situada em Natal/RN. Atendia uma demanda de aproximadamente 200 estudantes, incluídos em duas turmas de educação infantil e quatro turmas do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino.

A escola foi criada em 1979 e dispõe de um espaço considerado grande, com 01 quadra de esporte, 01 parquinho, 06 salas de aulas, 01 cozinha, 01 biblioteca e 01 sala de informática em espaço compartilhado. 01 refeitório, 01 almoxarifado, 01 dispensa para a merenda e 05 banheiros.

A escola possui 44 servidores, entre eles 20 professores, destes 02 são mestres, e 10 são especialistas.

A instituição possui um conselho escolar, que tem como objetivo resolver os principais problemas acarretados na escola. Este conselho é formado pelo diretor, por 02 professores, 02 alunos, 02 pais e mais 02 funcionários. O conselho é coordenado por um membro eleito e as reuniões são realizadas a cada final do bimestre ou quando há necessidade.

Apesar da boa estrutura da escola, alguns espaços não são utilizados como deveriam. A biblioteca, que apresenta um bom acervo de literatura, por exemplo, durante o intervalo serve de refeitório para os professores, sendo o local onde eles realizam o lanche e conversas nos turnos da manhã e da tarde.

Ainda sobre esse espaço, não há uma bibliotecária que possa fazer a catalogação dos livros e a manutenção do local. A biblioteca é uma sala com livros de qualidade, com títulos de autores como: Ana Maria Machado, Sylvia Orthof, Monteiro Lobato e outros. Mas que não possui ninguém para zelar e manter o funcionamento do ambiente.

O funcionamento do espaço deixa a desejar, visto que este deveria oferecer atividades de leitura, já que é essa a razão pela qual está na escola. É interessante destacar que a escola possui um mediador de leitura no seu quadro de funcionários,

mas que até o final da nossa investigação não registramos nenhuma atividade de leitura, realizada por esse profissional.

No que se refere à sala de multimeios, possui um espaço pequeno, com cerca 15 computadores e 12 com Internet e também não funciona adequadamente, não possui instrutor e não oferece nenhuma atividade que mobilize os sujeitos a frequentarem esse local. A sala é usada apenas para as aulas de robótica, porém, nessa aula, os computadores não são utilizados. Assim sendo, tivemos livre acesso à sala, visto que nenhum professor da escola a utilizava.

Apesar dos computadores estarem em boas condições de uso, alguns enfrentavam problemas de manutenção, pois não estavam funcionando, estando à espera de algum técnico para realizar o concerto.

O sistema operacional é o Linux, ofertado pelo Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) e a Internet é de baixa velocidade, o que dificulta o trabalho com esse suporte.

O que destacamos ao analisarmos a estrutura da escola é que a literatura ainda não faz parte dos espaços e da rotina dessa escola, apesar de a professora da turma trabalhar a literatura de forma esporádica. Também percebemos que ainda há um descaso com os computadores encontrados na instituição, pois estes funcionam, na maioria, mas não são usados em atividades pedagógicas.

Em relação aos sujeitos escolhidos para a investigação, estes faziam parte da turma do 5º ano do turno vespertino, eram em um número de 27 na lista da escola, mas apenas 24 frequentavam as aulas inicialmente; no final da pesquisa, apenas 20 sujeitos frequentavam, pois houve a evasão de alguns e outros mudaram de turno. Estes 20 sujeitos possuíam entre 10 e 14 de idade e foram definidos com os sujeitos da pesquisa. Alguns já se apresentavam em fase da adolescência, mostrando comportamento diferenciado dos mais novos que ainda se encontravam na infância.

A sala desses sujeitos era ampla, com ar-condicionado, possuía boa iluminação, boa acústica, armários e carteiras de madeira.

Os sujeitos residem em bairros próximos à escola, como Ponta-Negra, Nova Parnamirim e Neópolis. A grande maioria não possui carência socioeconômica, pois possui pais alfabetizados até mesmo com nível superior e empregados. Esse fato foi confirmado por uma conversa informal com a professora que comentou a situação

econômica dos seus aprendizes. Alguns possuem celulares, boas vestimentas, computadores, *notebooks* e *tablets*.

Os aprendizes demonstraram serem participativos, motivados e envolvidos nas atividades da rotina da escola. No entanto, apresentaram em alguns momentos indisciplina, conversas paralelas, o que dificultava o desenvolvimento de qualquer atividade pedagógica.

Constatamos, através das entrevistas iniciais, que, em uma turma de 20 estudantes, 83% afirmaram possuir computadores. Estes também dominavam a prática da leitura, 85% dos entrevistados e 66% possuíam livros de variados gêneros: didáticos, contos, poesia e histórias em quadrinhos.

Identificamos que o acesso aos suportes que iríamos abordar na investigação era perceptível e relevante para um bom começo da prática de leitura do texto literário.

A preferência pelos gêneros ficcionais, como principal tipo de texto que costumavam ler, também é um dado significativo, pois demonstrou que, de alguma maneira, eles tinham acesso ao texto literário e já identificavam algumas especificidades desse tipo de texto, como rimas, linguagem diferenciada e que despertavam a imaginação e a criatividade.

Sobre a professora da turma, esta era pedagoga, com formação na UFRN e era contratada pela Prefeitura de Natal. Segundo ela, sempre trabalhou no ensino fundamental, inclusive leciona em outra turma do mesmo nível, no turno matutino, no município de São José de Mipibu.

Quando questionada sobre a sua prática de ler literatura, a mesma afirmou não lê literatura, pois, devido à correria da sua extensa jornada de trabalho não tinha tempo para a leitura de deleite. E sobre o uso do computador em seu dia a dia, destacou que não usava muito, apenas para trocar *emails*.

Traçadas as primeiras impressões dos sujeitos e do *locus* da pesquisa, demos continuidade às etapas seguinte da pesquisa.

3.1.2. O Planejamento

Nesta etapa, planejamos a intervenção, valorizando o conhecimento do *Locus*.

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação (LIBÂNEO, 2006, p. 221).

Desse modo, ao planejarmos as sessões, organizamos as práticas de leitura de literatura, de modo a atender os objetivos da investigação. Os planejamentos foram elaborados de forma flexível, visto que podiam ocorrer adequações na realização de cada aula.

As sessões foram realizadas com o intuito de observarmos as contribuições do livro e da Internet para a formação do leitor e analisar as recepções dos sujeitos no que se refere à leitura de literatura no suporte impresso e digital.

A leitura de literatura envolve o desenvolvimento linguístico, emocional, ficcional e do saber (ZILBERMAN, 2003). Aspectos como, linguagem diferenciada, musicalidade, ritmo, permitem uma experiência única ao leitor.

Sua atuação dá-se dentro de uma faixa de conhecimento, não porque transmite informações e ensinamentos morais, mas porque pode outorgar ao leitor a possibilidade de desdobramento de suas capacidades intelectuais (ZILBERMAN, 2003, p.46).

A leitura de literatura no suporte impresso e digital proporciona ao leitor a inclusão no mundo. Segundo Freitas (2010), algumas qualidades podem ser destacadas no texto literário que favorecem a inclusão. A literatura é formativa (trabalha nas funções psicológicas, tais como, atenção, memória, imaginação, percepção, pensamento e linguagem); é comunicativa (participação texto leitor); é socializadora (socialização entre leitor e ouvintes-leitores); é catalisadora de atenção e interesse; é identificadora de recepção estética.

As especificidades da leitura de literatura eletrônica se diferenciam em alguns aspectos da leitura de literatura no meio impresso. Na leitura de literatura eletrônica,

o leitor é influenciado pela presença de múltiplas mídias, que influenciam e garantem a leitura multimodal do texto (RETTENMAIER, 2010). Desse modo, a leitura no suporte digital exige

o agenciamento operatório da parte do leitor, encarregado, além das relações de sentido do texto, do funcionamento, da atualização, da interface. De outra parte, o jogo de agenciamento do leitor responde aos procedimentos do autor, estabelecido pelo manejo de ferramentas e dispositivos que convertem e reconvertem códigos informatizados em palavras e palavras em códigos informatizados (RETTENMAIER, 2010, p. 136)

A leitura desse novo gênero exige uma complexidade maior da natureza do leitor, unindo prática técnica e criação artística. Independentemente do suporte de leitura do texto literário o elemento mais importante em ambos os suportes é a veiculação da palavra, ela é acima de tudo o material mais precioso (RETTENMAIER, 2010).

Nesse contexto, de mudança no suporte de leitura do texto literário, planejamos as sessões de modo que não tratássemos a literatura como um meio para o ensino instrucional de diversas áreas, mas a literatura como conteúdo próprio, que deve ser abordada pela rica experiência subjetiva que ela permite a cada leitor.

Em relação à Internet, abordemo-na como um suporte de leitura viável pela sua potencialidade no número de texto literários que ela apresenta, tanto eletrônico, como não.

Nessa etapa da pesquisa, apoiamo-nos na metodologia da *andaimagem* de Graves e Graves (1995), que trata de procedimentos pedagógicos que objetivam apoiar o sujeito no processo de compreensão da leitura.

Essa metodologia se constitui em duas fases: o planejamento e a implementação. É baseada na metáfora do *andaime*, em que um membro mais experiente auxilia o indivíduo menos experiente, agindo na zona de desenvolvimento proximal, que é o espaço entre o que o aluno sabe e o que que pode aprender com a intervenção de um par mais experiente (VYGOTSKY, 1991).

No planejamento que realizamos, consideramos os elementos destacados por Graves e Graves (1995): 1. os estudantes, suas necessidades, suas preocupações, seus interesses, suas fraquezas e o conhecimento prévio; 2. a seleção do texto e 3. o propósito da leitura.

Feito o levantamento dessas informações, desenvolvemos os planejamentos de modo a criar e realizar aulas significativas que despertassem o interesse pela leitura e, principalmente, pela literatura, a partir do livro impresso e de um suporte novo, a Internet. Tentamos, dessa forma, atuar na mediação de um leitor menos experiente para desenvolver o gosto pela leitura.

Realizamos o planejamento de 10 sessões de leitura que se constituíram da seguinte forma: 03 sessões de leitura no livro impresso, 02 sessões de literatura impressa publicada no suporte digital e 05 sessões com literatura eletrônica.

A seleção dos livros e dos textos foi realizada através das leituras de textos literários de diferentes autorias. E, levou em consideração o perfil da turma e a qualidade dos textos a serem explorados. Buscamos levar até os aprendizes obras de qualidade e que atendessem o gosto desses indivíduos.

Durante a seleção fomos ao encontro de Zilberman (2003), quando ela nos afirma que

todavia é necessário, que o valor por excelência a guiar esta seleção se relacione à qualidade estética. Porque a literatura infantil atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores; e não é porque estes ainda não alcançaram o *status* de adultos que merecem uma produção literária menor (ZILBERMAN, 2003, p. 26).

Como suporte de leitura elegemos o livro impresso com a literatura impressa e a Internet com a literatura eletrônica criada especificamente na rede (HAYLES, 2009), e com a literatura que foi criada no meio impresso, mas que se apresenta na rede de computadores.

Como critérios de seleção abordamos tópicos, como título, gênero, projeto gráfico, efeitos sonoros, efeitos musicais, qualidade das ilustrações, articulação entre linguagem verbal e não verbal, literariedade, função estética, temática e contribuições para a formação do leitor.

Além desses critérios de seleção, tentamos considerar as especificidades de cada suporte, visto que a literatura eletrônica presente na Internet apresenta traços diferenciados da literatura impressa, por se constituir mediante a convergência de diversas mídias.

Os textos escolhidos atenderam a critério que Culler (1999) denomina como desenho linguístico, que trata da literariedade presente nas obras literárias consideradas de qualidade. As obras de qualidade apresentam a colocação da linguagem diferenciada em primeiro plano, a forma do texto se difere da linguagem “formal”.

Muitas vezes se diz que a “literariedade”, reside, sobretudo, na organização da linguagem que torna a literatura distinguível da linguagem usada para outros fins. Literatura é linguagem que “coloca em primeiro plano” a própria linguagem: torna-a estranha, atira-a em você —“ Veja! Sou a linguagem!”. — assim você não pode se esquecer de que está lidando com a linguagem configurada de modos estranhos (CULLER, 1999, p.35).

Ao final do processo seletivo elegemos as seguintes obras:

Quadro 01: Obras escolhidas para as sessões

Literatura no livro impresso
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Os músicos de Bremen, dos Irmãos Grimm recontado por Ruth Rocha (2004). ➤ O Ganso de ouro, dos Irmãos Grimm, tradução de Tatiana Belinky (2013). ➤ Cotovia, de Lucia Villares (2010).
Literatura eletrônica
<ul style="list-style-type: none"> ➤ A Semana Inteira, O que é mãe, Relâmpago, de Sérgio Capparelli. Disponível em: http://www.capparelli.com.br/; http://www.ciberpoesia.com.br/ ➤ História para dormir mais cedo e chapeuzinho vermelho de Ângela Lago. Disponível em: http://www.angela-lago.com.br/
Literatura criada no suporte impresso e publicada na Internet

- O lobo e as sete crianças, dos Irmãos Grimm. Disponível em http://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/index
- O príncipe Rã ou Herinque de Ferro, dos Irmãos Grimm. Disponível em http://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/index

Dentre as obras selecionadas escolhemos trabalhar com os contos dos Irmãos Grimm pela tradição e pela preferência dos sujeitos demonstrada nas entrevistas. Os contos são importantes pela problemática da vida humana, que provoca no leitor a visão sobre o equilíbrio entre o real e ficcional.

Os músicos de Bremen, dos Irmãos Grimm recontados por Ruth Rocha (2004) que retrata um grupo de animais que são abandonados pelos seus donos quando envelhecem. Estes vão em busca de uma melhor qualidade de vida, deixando seus senhores e partindo rumo a Bremen. A qualidade da obra permite experiências psicológicas e sociais, através das temáticas apresentadas no texto.

A história se torna atual, pois aborda como tema a situação dos trabalhadores que são explorados e que migram para outras cidades na busca de melhoria de qualidade de vida.

A preferência pelos contos dos Irmãos Grimm, nos diferentes suportes de leitura, além dos fatores apresentados, também foi motivada por se tratar de clássico da Literatura que tem sobrevivido de geração a geração. Na versão de Ruth Rocha, o texto ganha literariedade, pois é escrito em versos, explorando o ritmo e a sonoridade das palavras.

O ganso de Ouro (2013), *O lobo e as sete crianças*, *O príncipe Rã ou Herinque de Ferro* são clássicos que nasceram da tradição oral e que são importantes para as crianças, visto que

Transmitem importantes mensagens à mente consciente, à pré-consciente, e à inconsciente, em qualquer nível que esteja funcionando no momento. Lidando com problemas humanos universais, particularmente os que preocupam o pensamento da criança, estas estórias falam ao ego em germinação e encorajam seu desenvolvimento, enquanto ao mesmo tempo aliviam pressões pré-conscientes e inconscientes. À medida em que as estórias se desenrolam, dão validade e corpo às pressões do id, mostrando

caminhos para satisfazê-las, que estão de acordo com as requisições do ego e do superego (BETTELHEIM, 1980, p. 15).

Esses contos tocam o leitor de modo a sensibilizar e a provocar as mais diversificadas emoções, possíveis. Esses textos tratam de

narrativas simbólicas, arquetípicas, originalmente destinadas ao público adulto e que falavam (e falam) de vivências e conflitos humanos que, embora sob diferentes formas continuam a ser vivenciados hoje. Pois a natureza continua a mesma... apesar das contínuas e abissais mudanças que os homens têm provocado no universo, através dos tempos (COELHO, 2000, p.322).

Além desses fatores essas obras se destacam pelos temas abordados que vão ao encontro das vivências dos leitores: o bem, o mal, a ambição, a inveja, o amor, a traição, o poder, a escravidão e outros temas que ativam o leitor no seu emocional e intelectual.

Outro critério de seleção em destaque, diz respeito à ilustração presente nos contos disponibilizados no suporte impresso. As ilustrações de ótima qualidade garantiram uma leitura multimodal desses contos. Nesse sentido, acreditamos em Gomes (2010) que destaca que as ilustrações são experiências interpretativas e tradutórias. “Uma boa ilustração não apenas reproduz o que está explícito na linguagem verbal, mas a ultrapassa, dando ao leitor um complemento, outras possibilidades de leitura” (GOMES, 2010, pág. 217).

Além desses contos, selecionamos a obra *Cotovia*, de Lucia Villares (2010), que já está em sua 5ª edição. Esta foi escolhida pelo enredo, pela linguagem poética, pelas suas ilustrações, pelo projeto gráfico e pelas temáticas abordadas (amor, saudade, tristeza e morte). A obra

pela alta elaboração artística do texto verbal e não-verbal, *Cotovia* é um dos mais belos livros de nossa literatura infantil, tanto pela qualidade literária do texto como pela beleza da ilustração, numa articulação perfeita entre ambos (FARIA, 2006, p.100).

Os temas disponíveis na obra, o amor, a morte, a violência vão ao encontro das experiências vivenciadas pelos sujeitos. A obra se aproxima dos contos de fadas, já que traz elementos presentes nesse tipo de texto, a presença do rei, da princesa, do amor, do tempo longínquo e da busca pela solução de um problema existencial.

Trata-se de uma narrativa em versos de sete sílabas e suas combinações, presas à tradição do conto de fadas e à linguagem das cantigas de amigo e das quadrinhas populares, indo desabrochar em certa atmosfera do simbolismo brasileiro [...]. O texto de Lúcia Villares nos atinge profundamente pela autenticidade do intenso sentimento de tristeza e desamparo, de desastre existencial irremediável da moça que busca seu amado desaparecido (FARIA, 2006, p. 93).

A cotovia é um pássaro com o qual a princesa conversa na busca de ter o seu amado de volta, que foi preso por um rei tirano. A leveza das ilustrações faz a articulação com a linguagem poética do texto.

A obra tem sido destacada por teóricos da literatura pela riqueza de detalhes nas ilustrações de Helena Alexandrino, o que permite a complementação da leitura da linguagem verbal, e pela sua literariedade que permite ao leitor a experiência com a sua realidade interna, causando a identificação do sujeito com as atitudes dos personagens e agindo na solução de conflitos existenciais (AMARILHA, 2009).

Assim, ao levarmos essa obra para os sujeitos aprendizes, possibilitamos a discussão sobre a busca do significado da vida, visto que os elementos presente no texto permitem ao leitor confrontar-se com o significado da própria existência.

Segundo Bettelheim (1980), para o sujeito encontrar o significado da vida, ele precisa passar por muitas experiências. Esse processo é longo e acontece lentamente com a ajuda dos pais e de nossa herança cultural. Nesse contexto, a literatura age como canalizadora nessa construção do significado.

Bettelheim (1980) afirma que

para que uma estória realmente prenda a atenção da criança deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas

ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade — e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro (BETTELHEIM, 1980, p.13).

Desse modo, a obra de Lucia Villares permite ao leitor ser participante da construção do seu próprio significado, pois o livro causa um impacto emocional muito forte, motivado pelo desenlace do enredo. A qualidade do livro o classifica como um texto que se destina não só ao público infantil, mas também para o leitor adulto. “*Cotovia*, de Lucia Villares é uma prova de que os bons livros para crianças são, com frequência, bons livros também para os adultos” (FARIA, 2006, p. 96).

Em relação à escolha da literatura eletrônica buscamos levar para os sujeitos obras de qualidade que foram bem elaboradas e de fácil acesso. Pensamos em obras que tivessem ótima estrutura linguística, artística, imagens de qualidade e bons recursos de animação (HAYLES, 2009).

Algumas especificidades abordadas na seleção das obras de literatura eletrônica foram de caráter exclusivo, visto que esta se difere da literatura impressa.

A literatura eletrônica tem suas diferenças em relação à literatura impressa. Feita em computadores para ser lida, experimentada em computadores e valendo-se dos recursos que a tecnologia pode oferecer esta modalidade tem como ponto de partida a estrutura material. Máquinas e seus recursos, códigos, programas fazem parte integral do objeto final, do produto que o leitor/usuário vê/ interage na tela de seu computador (MIHO, 2010, p.35).

Portanto, as especificidades em destaque foram: os jogos, as mídias visuais, as mídias musicais, hipertextualidade, movimentos e outras especificidades que são disponibilizadas, apenas, no suporte digital, pois trata de linguagens específicas do meio eletrônico.

As obras *A Semana Inteira*, *O que é mãe* e *Relâmpago*, de Sérgio Capparelli, foram as que atenderam aos critérios de literatura eletrônica de qualidade, pois

garantem ao leitor uma maior interação com os textos, devido a convergências de mídias (SIBEM, BURLAMAQUE, 2014).

As obras em destaque apresentam uma infinidade de recursos visuais, sonoro e imagéticos, além de disponibilizarem de uma linguagem única, notadamente desenvolvida para esse meio, que cativa a atenção dos leitores, tornando-se, assim, uma forte aliada no desenvolvimento do gosto pela leitura (SIBEM, BURLAMAQUE, 2014).

Segundo Kirchof e Assumpção (2011) as obras de Sérgio Capparrelli possuem traços da intermedialidade, da multinilinearidade, da não-sequencialidade, da interatividade e da performatividade.

Ao selecionarmos as obras buscamos atender o conceito de que na literatura eletrônica

encontra-se uma variedade de técnicas, incluindo exibições visuais, animações gráficas e modificações inteligentes da literatura tradicional, onde acontecem conotações linguísticas apropriadas que incluem desde uma “linguagem humana” até “códigos de computador” num enlace perfeito (SIBEM; BURLAMAQUE, 2014, p. 304).

Nesse contexto, percebemos que as obras de Sérgio Capparrelli se incluem nas características presente na estrutura da literatura eletrônica. As obras estimulam as funções sensoriais motoras não trabalhadas no texto impresso. “Incluindo os movimentos finos envolvidos para controlar o mouse, o teclado e ou o *Joystick*, reação tátil de mãos e dedos” (ROSA; BUCHWEITZ apud SIBEM;BURLAMAQUE, 2014, p. 311)

O autor Sérgio Capparrelli produziu um número considerado de livros de literatura impressa, sendo alguns premiados pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e pelo Prêmio Jabuti de Literatura Juvenil. Entre as obras escrita de maior aceitação pelo público leitor se destaca a obra *33 ciberpoemas e uma fábula virtual* que já está na sua 7ª edição.

O autor, na busca de implementar a literatura eletrônica nas práticas de leitura, criou o site www.ciberpoesia.com.br com várias obras de literatura eletrônica.

Ao realizarmos a seleção, observamos que ainda são escassas as obras de literatura eletrônica que atendam ao público infantil produzidas por autores brasileiros. Durante essa etapa, tomamos nota de apenas dois *sites* que oferecem esse gênero: o do Sérgio Capparelli e o da Angela Lago. Este último também foi escolhido para apreciação pelos sujeitos.

Escolhemos para a leitura as seguintes obras: *História para dormir mais cedo* (www.angela-lago.com.br/ABCD.html) e *Chapeuzinho Vermelho* (www.angela-lago.net.br). A obra *Chapeuzinho Vermelho* é versão do clássico dos Irmãos Grimm. Estas obras foram escolhidas também pelo fato de se apresentarem na nossa língua materna e por atenderem aos critérios que as destacam como literatura eletrônica de qualidade. Consideramos o fato de que uma boa obra de literatura eletrônica permite aos leitores as conexões de diferentes campos do conhecimento (SIBEM, BURLAMAQUE, 2014).

As obras escolhidas se destacaram pelos seguintes aspectos: o jogo eletrônico, o lúdico, a multimodalidade, e a permissão de coautoria dada ao leitor. Estes textos nasceram na mídia, no espaço digital, eles usam código de software para se constituírem.

Ao se depararem com os textos eletrônicos de Angela Lago,

os leitores além de “brincarem” com esses textos, “absorvem” alguns elementos do jogo, quando por exemplo aceitam ou não dar início (start) ao texto eletrônico e escolhem caminhos e níveis de dificuldade podendo continuar ou sair da leitura (MIRANDA, 2010, p.15).

O jogo nessas obras se revela em forma de jogos digitais em que “o usuário interpreta a fim de configurar e também o usuário configura a fim de interpretar” (FLORES, RETTENMAIER, 2013, p.4). Veja, a seguir, a figura 06 que representa o jogo da obra *História para dormir mais cedo* de Angela Lago. Nessa obra, o leitor é convidado a carregar os personagens para determinado lugar através do recurso de áudio usado pela a autora. Nesse sentido, o leitor passa pelo papel de personagem-jogador (FLORES, RETTENMAIER, 2013).

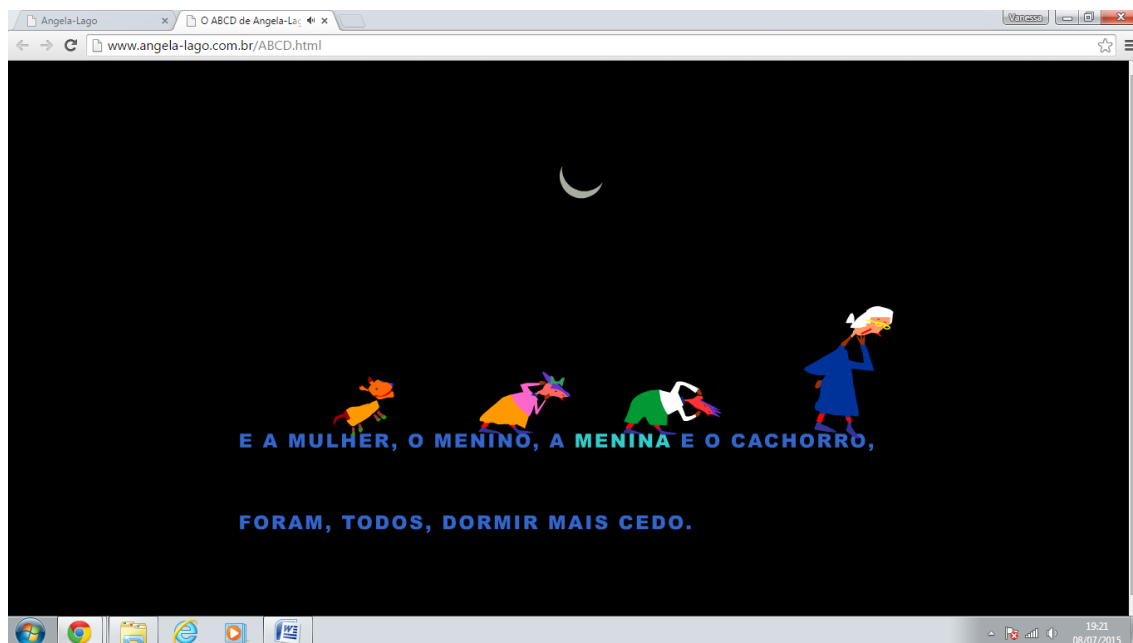


Figura 06: “História Para Dormir Mais Cedo” de Angela Lago.
Fonte: Internet. Acesso: Julho, 2015.

O lúdico se destaca no tom da brincadeira permitida pelo jogo que a ficção interativa apresenta. A brincadeira proposta pela mídia é racional e admitida. É através dela que nos transferimos e comparamos o real do ficcional.

A brincadeira é um espaço em que os significados são construídos pela participação dentro de um lugar partilhado e estruturado, ritualmente demarcado como diferente da ordinariedade da vida cotidiana (como algo que não é essa ordinariedade), um lugar de segurança e confiança modestas, em que os jogadores podem abandonar sem perigo a vida real e se envolver numa atividade que é significativa em seu excesso governado por regras (SILVERSTONE, 2005, p.115).

No que se refere à multimodalidade presente na literatura eletrônica, esta

desafia autores e leitores a reunirem diversas possibilidades interpretativas para entender e compreender esta mídia computacional que envolve a transposição do texto impresso ao texto

eletrônico, exigindo uma postura autônoma e crítica de seus usuários (FLORES, RETTENMAIER, 2013, p.5).

Assim, a leitura multimodal permitida por esse gênero, desenvolve no leitor a capacidade de leitura do texto verbal e não verbal, contribuindo para ativação de diversas capacidades de leitura aliadas à observação e organização das informações (BARROS, 2009).

Em relação à participação do leitor como coautor do texto, essa especificidade dos textos escolhidos é permitida pela capacidade de construção, alteração e configuração da trama na hora da leitura. O leitor cria seus próprios percursos de leitura.

O leitor atua sobre a produção da própria obra, mesmo que a partir de um número de movimentos predeterminados e delimitados pelos programadores; segundo, porque a interação com as imagens acaba criando uma espécie de apresentação performativizada (KIRCHOF; ASSUMPÇÃO, 2011, p 183).

Desse modo, o leitor não apenas decide o percurso da leitura, mas acaba criando um novo texto a cada leitura, mesmo não tendo total liberdade de construção, pois há certos caminhos previstos pela programação do autor do texto. Esses caminhos são selecionados pelos leitores/navegadores de modo a se tornarem coautores do texto.

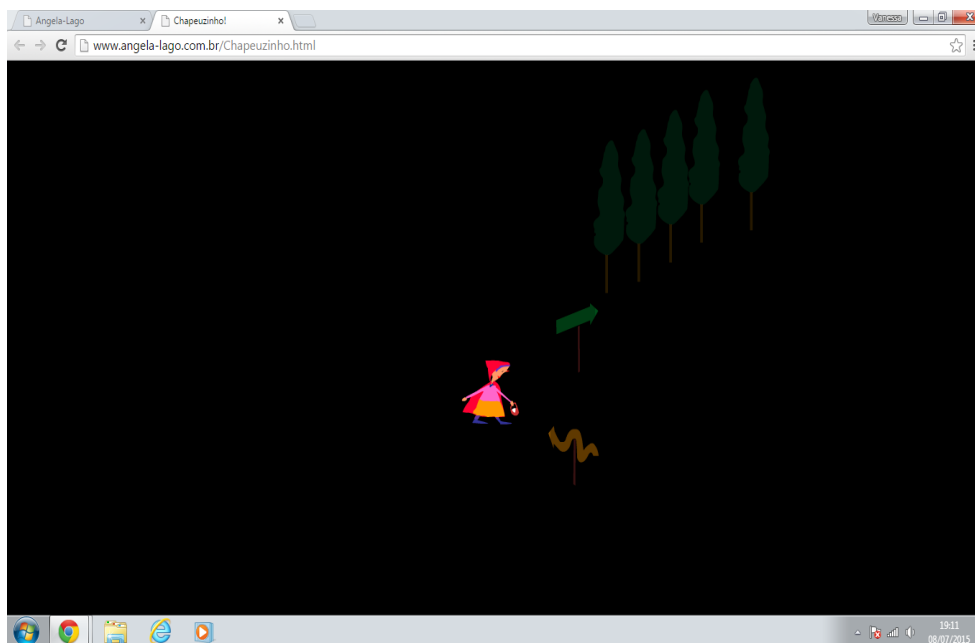


Figura 07: “Chapeuzinho Vermelho” de Angela Lago.
Fonte: Internet. Acesso: Julho, 2015.

A leitura desses textos eletrônicos permitiu aos sujeitos outras experiências ofertadas por um gênero emergente, como também ampliou o repertório de literatura de cada aprendiz.

Selecionadas as obras e construídos os planejamentos, partimos para a intervenção nos espaços da escola, a fim de conhecer as possibilidades formativas dos suportes impresso e digital para a formação do leitor de literatura.

É importante considerar que os planejamentos sofriam modificações, quando necessário para atender as situações apresentadas pelos aprendizes.

3.1.3. A Intervenção

Após o planejamento, demos início às sessões de leitura com a literatura no suporte impresso e no suporte digital. O espaço usado para a intervenção foi à própria sala de aula dos aprendizes e o laboratório de informática. Alternamos os espaços de acordo com o suporte abordado. Usamos o laboratório para a leitura de literatura na Internet e a sala de aula para a leitura no livro impresso.

A sala de aula era um ambiente amplo e possuía uma boa acústica, o laboratório era pequeno e não possuía uma boa paisagem sonora, o que, muitas vezes, dificultou a leitura.

A metodologia implementada para o ensino de literatura, via livro impresso e via Internet, foi da andaimagem de Graves e Graves (1995), já implementada no ensino de literatura em outros estudos. Essa metodologia foi desenvolvida para a mediação de textos variados.

Durante a implementação respeitamos a proposta de Graves e Graves (1995) em proceder à leitura com as seguintes etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

A pré-leitura se constitui no momento de apresentação inicial do texto em que se incluem a motivação para ler o texto, ativação do conhecimento prévio, construção do conhecimento específico do texto, relação da leitura com a vida dos estudantes, pré-ensino do vocabulário, pré-ensino de conceitos, pré-questionamento, predição e estabelecimento de direção (GRAVES; GRAVES 1995).

As atividades de pré-leitura podem servir a um número de funções, incluindo conseguir o interesse dos estudantes em ler uma seleção, relembrar os estudantes de coisas que eles já fazem e que irão ajudá-los a entender e desfrutar de uma seleção, e o pré-ensino de aspectos de uma seleção em que os estudantes poderão encontrar dificuldade (GRAVES; GRAVES, 1995, p. 5).

Nessa etapa, priorizamos os conhecimentos prévios dos sujeitos em relação ao texto, realizamos a discussão das primeiras impressões do texto (título, autora e ilustrações da capa), bem como tentamos motivá-los à leitura das obras.

As atividades de leitura incluem o que os mediadores e os leitores realizam enquanto leem. Nesse caso, destacamos as modalidades de leitura realizadas: leitura silenciosa, leitura do estudante, leitura guiada, leitura oral pelos estudantes. Em todas as sessões, a pesquisadora fez a mediação.

Quadro 02: Modalidades de leitura usadas nas sessões.

Literatura impressa	Literatura publicada no suporte virtual	Literatura eletrônica
---------------------	---	-----------------------

✓ Leitura silenciosa pelo aprendiz e leitura oral pela pesquisadora	✓ Leitura silenciosa pelo aprendiz e leitura oral pela pesquisadora	✓ Leitura silenciosa pelo aprendiz e apoio fornecido pela pesquisadora
---	---	--

Nas atividades de pós-leitura, destacamos os questionamentos, discussões, registro escrito, drama, atividades artísticas e reensino.

Atividades de pós-leitura servem a uma variedade de propósitos. Elas dão oportunidades para o estudante sintetizar e organizar informação extraída do texto. Elas propiciam oportunidades para o estudante avaliar a mensagem do autor e a qualidade do texto em si mesmo. Elas dão oportunidades para ambos professores e alunos avaliarem a compreensão pelos estudantes de um texto. E elas dão oportunidades para os estudantes responderem a um texto em uma variedade de formas interessantes (GRAVES; GRAVES, 1995, p. 11).

Nessa fase, usamos como atividade os questionamentos e as discussões sobre os textos lidos, baseados em perguntas sobre o texto e sobre a experiência de cada um. Essas atividades de pós-leitura permitiram aos sujeitos a interpretação e avaliação dos textos que foram lidos.

A primeira sessão de leitura foi com o livro impresso, no espaço da sala de aula. Foi lida a obra *Os músicos de Bremen* dos Irmãos Grimm, adaptada por Ruth Rocha. Os sujeitos puderam apreciar o livro, realizar a leitura silenciosa do texto e depois a pesquisadora realizou a leitura oral do texto.

As sessões eram implementadas pela pesquisadora em um dia a cada semana. No primeiro encontro, realizamos a leitura no livro impresso, e no segundo, a leitura na Internet de literatura eletrônica. E assim, demos continuidade até o final das sessões, alternando os suportes e os espaços da escola, cada sessão durava em torno de 50 minutos. As sessões que realizamos no laboratório de informática aconteceram em dois momentos, visto que a escola não disponibilizava de computadores para todos, então, a turma foi dividida em dois grupos. A cada computador ficava um sujeito.

O quadro abaixo descreve a sequência das aulas de leitura.

Quadro 03: Sequência das sessões de leitura

1ª Sessão de leitura de literatura impressa (Os músicos de Bremen dos Irmãos Grimm recontado por Ruth Rocha);
2ª Sessão de leitura de literatura eletrônica (A Semana Inteira de Sérgio Capparelli);
3ª Sessão de leitura de literatura impressa (O Ganso de Ouro dos Irmãos Grimm tradução de Tatiana Belinky);
4ª Sessão de leitura de literatura eletrônica (O que é mãe de Sérgio Capparelli);
5ª Sessão de leitura de literatura na Internet (O lobo e as sete crianças dos Irmãos Grimm);
6ª Sessão de leitura de literatura eletrônica (Relâmpago de Sérgio Capparelli);
7ª Sessão de leitura de literatura impressa (Cotovia de Lucia Villares);
8ª Sessão de leitura de literatura na Internet (O príncipe Rã ou Herinque de Ferro dos Irmãos Grimm);
9ª Sessão de leitura de literatura eletrônica (História para dormir mais cedo de Angela Lago);
10ª Sessão de leitura de literatura eletrônica (Chapeuzinho vermelho de Angela Lago);

Nas sessões, apreciamos três maneiras diferentes de abordagem do texto literário: a literatura no livro impresso, a literatura impressa publicada na Internet e a literatura criada, especificamente, no meio eletrônico. Somadas as modalidades tivemos três impressas, duas de literatura disponibilizadas na internet e duas sessões de textos de literatura eletrônica. Essa variedade visou a atender os objetivos do estudo e observar a resposta dos aprendizes às diferentes modalidades.

A cada sessão usávamos estratégias diferentes com o objetivo de aproximar o leitor ao texto e garantir a leitura adequada em cada suporte.

Nas sessões com o livro impresso, a leitura era realizada pelos sujeitos de maneira silenciosa e seguida da leitura oral pela pesquisadora.

Nas sessões de literatura impressa publicada na Internet, seguimos os mesmos procedimentos da leitura no livro impresso, leitura silenciosa pelos sujeitos e depois leitura oral pela pesquisadora. É interessante destacar que nessas sessões, abríamos a página da Internet, em que estavam disponíveis os textos para deleite dos sujeitos. Deixávamos a página “aberta” e, em seguida, o aprendiz com uso do *mouse* dava um *click* na história que iria ler.



Figura 08: Página em que estavam disponíveis os contos lidos na Internet.
Fonte: Internet. Acesso: junho, 2015.

Nas sessões com literatura eletrônica, os sujeitos realizaram a leitura silenciosa dos textos com o apoio da pesquisadora. Disponibilizávamos a página e o sujeito interagia com texto. O apoio da pesquisadora foi indispensável nessas sessões com literatura eletrônica, visto que se referia à primeira experiência dos sujeitos com essa modalidade. Contribuíamos nas dúvidas que surgiam em relação ao uso das ferramentas disponíveis na ficção interativa.



Figura 09: Página em que estavam disponíveis um dos textos de literatura eletrônica de Angela Lago
 Fonte: Internet. Acesso: junho, 2015.

Durante todas as sessões, realizamos as observações das leituras na forma de registro no Diário de Campo e em gravações de vídeos. Assim, obtivemos dados que nos ajudaram a constatar os aspectos formativos dos diferentes suportes de leitura abordados.

Algumas situações foram destacadas como dificuldades para a realização da prática de leitura de literatura na escola: 1. o barulho dos alunos sujeitos da pesquisa, e até mesmo de toda a escola; 2. a falta de domínio de leitura por alguns sujeitos, causando desmotivação e constrangimento na hora das sessões; 3. a falta de manutenção dos computadores; 4. a baixa velocidade do provedor.

Apesar das dificuldades, conseguimos cumprir o planejamento. Constatamos nas observações e nas entrevistas realizadas que o uso do livro e da Internet é plausível no desenvolvimento do gosto pela leitura de literatura, visto que oferece a literatura de maneiras diferentes. Assim, vamos ao encontro ao que afirmou Rettenmaier (2010) sobre a literatura no suporte digital.

A literatura outrora guardada, em repouso, nos livros fechados e apresentada ou representada nos livros abertos, se dispersa por uma momentaneidade imprecisa através de múltiplos terminais de computador, saída de múltiplos servidores, em códigos que

alimentam os sistemas e que são tanto interpretados pelas máquinas quanto reconvertidos em linguagem humana (RETTENMAIER, 2010, p. 122).

Assim, a Internet veio para expandir as possibilidades de acesso da sociedade à literatura. Esse suporte age de forma desenfreada na produção de textos literários, sejam eles eletrônicos ou não, e em conjunto ao livro impresso permite o desenvolvimento de práticas diversificadas.

Ao término das sessões, realizamos as entrevistas finais, com a finalidade de evidenciarmos a recepção dos sujeitos ao texto literário em diferentes suportes e elencar as contribuições das aulas para a formação de leitores.

As falas das entrevistas finais revelaram que a literatura lida no suporte impresso mantém suas posição consolidada, visto que houve uma preferência maior em realizar a leitura nesse suporte. No entanto, esse fato não revela que houve rejeição no uso da Internet; pelo contrário, as especificidades da literatura eletrônica tiveram ampla aceitação pelo seu caráter de jogo e pela possibilidade de coautoria do texto.

Observamos, de modo geral, que as práticas de leitura de literatura em diferentes ambientes e suportes permitiram aos sujeitos o prazer em ler, bem como os incluíram em práticas inovadoras e instigantes de aprendizagem.

3.1.4. A Análise dos dados

A última etapa da pesquisa diz respeito à análise dos dados construídos. Essa etapa favoreceu uma análise crítica das informações construídas, junto à teoria estudada. Nessa análise, buscamos compreender, através das situações e das falas dos sujeitos, como podemos formar leitores de literatura pelo acesso aos textos disponíveis na Internet, pela literatura eletrônica e no livro impresso. Pudemos assim, verificar qual a recepção dos sujeitos ao lerem nesses suportes de leitura. Segundo Lüdke e André (2005), a análise de dados se faz presente durante toda a investigação, mas apenas se torna sistemática após o encerramento da coleta de dados.

Desde o início do estudo, no entanto, nós fazemos uso de procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada. Tomamos então várias decisões sobre áreas que necessitam de maior exploração, aspectos que devem ser enfatizados, outros que podem ser eliminados e novas direções a serem tomadas. Essas escolhas são feitas a partir de um confronto entre os princípios teóricos do estudo e o que vai sendo “aprendido” durante a pesquisa, num movimento constante que perdura até a fase final do relatório (LÜDKE E ANDRÉ, 2005, p. 45).

Desse modo, a análise dos dados nos permitiu uma maior riqueza de conhecimento, a partir da compreensão e da reflexão do que foi construído durante toda a investigação. Por considerarmos essa etapa da investigação uma das mais relevantes a descrevemos em um capítulo intitulado “O caminho encontrado”.

4. O CAMINHO ENCONTRADO

*Vou contar, cá do meu jeito,
Uma história muito antiga,
muito feita de princesa,
história de rei, de rainha,
história toda encantada,
melada de bruxa e fada,
história tão recontada
que resolvi aumentar.*

*Quem conta um conto, aumenta,
um ponto mais, outro mais,
transforma, vira e inventa,
quem conta um conto refaz.*

*(ORTHOF, Sylvia. Ervilina e o Príncipe ou deu a louca em
Ervilina)*

Neste capítulo, analisaremos os dados construídos ao longo da pesquisa com os sujeitos. Para a análise, recorreremos a alguns teóricos que traçam de forma detalhada como realizar essa etapa da investigação. Trabalhamos com Bardin (2011) e Lüdke e André (2005).

Para Lüdke e André (2005), analisar os dados construídos na investigação é trabalhar todo o material obtido na investigação. Aqui, trabalharemos com as observações e as entrevistas realizadas ao longo do caminho investigativo percorrido.

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (Lüdke e André, 2005, p. 45).

Para Bardin (2011), o analista “é como um arqueólogo”.

Trabalha com *vestígios*: os “documentos” que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são as manifestações de estados, de dados e de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles. Tal como a etnografia necessita da etnologia para interpretar as suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo (BARDIN, 2011, p. 45).

Desse modo, tentamos tratar os dados obtidos na pesquisa com a finalidade de respondermos as seguintes questões de pesquisa:

- ✓ Quais as contribuições da literatura encontrada no livro impresso e nos meios digitais para a formação do leitor?
- ✓ De que forma podemos usar estes meios nas práticas de leitura de literatura?
- ✓ Qual a recepção do leitor ao texto literário no livro impresso, no meio digital?

Trataremos cada informação com o objetivo de aplicar os dados em comparação com a teoria estudada.

Os primeiros passos para a análise é a construção das categorias “para formular essas categorias iniciais, é preciso ler e reler o material até chegar a uma espécie de “impregnação” do seu conteúdo” (LÜDKE E ANDRÉ, 2005, p.48).

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações (LÜDKE E ANDRÉ, 2005, p. 49).

Então, neste capítulo organizamos os conhecimentos construídos ao longo da investigação, de modo a inferir novos olhares, permitindo o tratamento dos dados de modo transdisciplinar.

Esse procedimento permitiu o aprofundamento dos dados construídos, em que envolveu uma situação de ensino de literatura no suporte impresso e digital. Os dados foram produzidos em um contexto real de ensino, em que a prática da leitura de literatura era o conteúdo principal.

O *corpus* de análise da investigação foi dividido em três partes: a inicial (entrevistas iniciais), a intervenção (diário de campo) e a final (entrevistas finais).

Definimos *corpus* como “uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com (inevitável) arbitrariedade, e com a qual ele irá trabalhar” (BARTHES apud BAUER; GASKELL, 2012, p.44).

A palavra *corpus* (latim; plural *corpora*) significa simplesmente corpo. Nas ciências históricas, ela se refere a uma coleção de textos. Pode ser definida como um corpo de uma coleção completa de escritos ou coisas parecidas; o conjunto completo de literatura sobre algum assunto... vários trabalhos da mesma natureza, coletados e organizados, ou como uma coleção de textos, especificamente se for completa e independente (BAUER; GASKELL, 2012, p.44).

O *corpus* de análise construído nos possibilitou investigar o ensino de literatura, via suporte impresso e digital, de modo a responder às nossas indagações sobre o tema estudado.

Apoiamo-nos em Bardin (2011) na organização da análise em três polos: a) a pré-análise (a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses, a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores e a preparação do material); b) a exploração do material (a aplicação sistemática das decisões tomadas); c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (os resultados são tratados de maneira a serem significativos).

Como instrumento para a coleta de dados, recorreremos ao diário de campo e às entrevistas. O uso desses instrumentos permitiu uma análise qualitativa e quantitativa dos dados, qualitativa porque envolve a análise de uma situação em um contexto real, com a participação do pesquisador, e quantitativa por tratarmos alguns dados pela frequência de aparição.

A pesquisa quantitativa lida com números usa modelos estatísticos para explicar os dados, e é considerada pesquisa *hard*. O protótipo mais conhecido é a pesquisa de opinião. Em contraste, a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais, e é considerada pesquisa *soft*. O protótipo mais conhecido é, provavelmente, a entrevista em profundidade (BAUER; GASKELL, 2012, p. 23).

Usamos o diário para o registro dos planejamentos e para as observações realizadas nas sessões de leitura, destacando o que era de extrema relevância para a resolução das questões de pesquisa.

As entrevistas iniciais nos possibilitaram o acesso às informações referentes à experiência de leitura do texto literário nos diferentes suportes (impresso e digital) e a familiaridade dos sujeitos com o uso do computador. Nessa etapa, tivemos acesso às primeiras informações dos sujeitos sobre as suas experiências com a leitura e com a literatura nos diferentes suportes e espaços de leitura, também tivemos a preocupação em conhecer o perfil de cada um.

As entrevistas finais nos possibilitaram conhecer e observar a recepção dos sujeitos à literatura no suporte impresso e digital, bem como as preferências dos sujeitos e as possibilidades formativas do leitor literário nesses dois meios de veiculação do texto literário. As respostas foram fruto da intervenção realizada pela pesquisadora.

Para melhor exploração dos dados, construímos um quadro para sistematizar as informações colhidas. Desse modo, tentamos descrever detalhadamente o que obtivemos em cada instrumento e o que apresentaram os sujeitos por meio das técnicas exploradas.

Quadro 04: O *corpus* de análise (as etapas, os instrumentos e as temáticas)

Corpus de análise			
As etapas	Inicial	Intervenção	Final
Instrumentos	Entrevistas iniciais (respostas dos sujeitos)	Diário de Campo (observação das Sessões de leitura)	Entrevistas finais (respostas dos sujeitos)

As temáticas	TEMA 01: Experiência com a leitura TEMA 02: O contato com a literatura. TEMA 03: Familiaridade com o computador	TEMA 01: A recepção dos sujeitos à literatura no suporte impresso e digital. TEMA 02: A familiaridade com os suportes de leitura abordados.	TEMA 01: A recepção dos sujeitos à literatura no suporte impresso e digital. TEMA 02: Contribuição da experiência em ler literatura no livro impresso e na Internet para a formação leitora dos sujeitos.

A partir da organização dos resultados obtidos, realizamos análise com a finalidade de buscar entendimento das contribuições do livro impresso e da Internet para a formação do leitor de literatura. Assim, realizamos uma apreciação analítica das informações produzidas.

4.1. As respostas dos aprendizes

As respostas aqui analisadas foram construídas por 20 sujeitos ao longo da investigação e sistematizadas, conforme os princípios da análise de conteúdo de Bardin (2011).

O tratamento dado às informações colhidas objetivou a obtenção de resultados que viabilizassem o ensino de literatura via livro impresso e via Internet.

Nesse contexto, reforçamos o direito dos sujeitos à literatura, visto que o acesso ao texto literário é um direito do homem, assim como o direito à alimentação, moradia e à saúde (CANDIDO, 2012).

A literatura pelo seu poder no desenvolvimento do homem é um bem fundamental à vida, como qualquer outro. É ela que permite o equilíbrio psicológico, trabalhando no subconsciente e no inconsciente do leitor.

Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Desse modo ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade [...] (CANDIDO, 2012, p.175).

Sabendo do direito à literatura, passamos a refletir sobre se esse direito tem sido promovido pelas práticas de leitura na escola. Desse modo, intervimos em uma situação real de ensino de literatura, via suporte impresso e digital, com o objetivo de estudar as possibilidades metodológicas de cada meio e, assim contribuir para o acesso dos sujeitos ao texto literário.

Tomamos como elemento de análise, dos resultados obtidos na intervenção, as “falas” dos sujeitos registradas no diário de campo e nas entrevistas. As vozes dos aprendizes nos permitiram constatar as possibilidades formativas da literatura na escola.

Aqui, tomamos nota do ponto de vista dos sujeitos de pesquisa sobre o ensino de literatura via suporte impresso e digital.

As primeiras falas analisadas dizem respeito às vozes registradas em uma entrevista semi-estruturada, em que sondamos as primeiras impressões que os aprendizes obtinham do texto literário e do uso do computador.

Os sujeitos entrevistados correspondem a um número de 20 sujeitos, atuantes em uma turma de 5º ano da rede municipal de Natal-RN.

Encontramos nas primeiras falas dos aprendizes que alguns possuem familiaridade com textos ficcionais, porém não sabem que se tratam de textos literários. Os sujeitos, inicialmente, mostraram obter domínio de leitura e uma boa argumentação. O quadro abaixo apresenta as informações colhidas nas entrevistas iniciais no que se refere à experiência com a leitura que consideramos como tema 1.

**Quadro 05: Respostas dos sujeitos nas entrevistas iniciais – Tema 01:
experiência com a leitura**

Categorias	Frequência por ocorrência
------------	---------------------------

Domínio da leitura	18
Gosto pela leitura	14
Apresenta um conceito de leitura	15
Realiza leituras na escola	07
Possui livros	15
Interessa-se por outras práticas de leitura na escola que venham a ocorrer.	11

* Entrevistas realizadas com 20 sujeitos
Fonte: Pesquisadora. Ano: 2014

Sobre a experiência de leitura, podemos notar que ela não é realizada com frequência na escola, visto que observamos apenas 07 ocorrências. Apesar de a escola ser o espaço de democratização da leitura, os sujeitos a realizam também em ambiente familiar.

O fato de a escola não propiciar práticas de leitura significativa, não resultou na ausência dessas práticas na vida dos sujeitos, pois é relevante o número de aprendizes que apresentaram um conceito de leitura definido e possuem a leitura como uma atividade de prazer rotineira.

O conhecimento dos aprendizes sobre o fenômeno da leitura é significativo. Eles apresentaram a leitura como um processo que envolve o domínio de um meio, nesse caso, o livro, como um processo de descoberta, conforme afirma “**André:** Essa leitura é... Tipo, eu pego um livro, aí eu leio ele, aí eu sinto que estou descobrindo alguma coisa” (ENTREVISTAS INICIAIS, 2014).

Também destacaram a leitura como um processo que permite a aprendizagem de algo, que lendo eles aprendem sobre determinado assunto, que a leitura permite a compreensão do que está lendo, permite o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, permite a ascensão para o futuro e permite gravar na memória o que você aprende ao ler. Esses conceitos podem ser constatados na fala de “**Serafina:** Ler é entender as coisas, entender, imaginar, criar um mundo de fantasias quando se está lendo” (ENTREVISTAS INICIAIS, 2014).

Segundo Smith (2003), a compreensão é a base de todo aprendizado. Desse modo, ao ler e compreender o que estão lendo, o leitor aprende. “A compreensão

não é uma nova espécie de habilidade que deva ser aprendida, para a realização da leitura, mas é a base de todo o aprendizado” (SMITH, 2003, p.194).

Ainda sobre o conceito de leitura, obtivemos a seguinte resposta: **Emília**: “Ler é... Deixa eu ver, ler é... é ver com os olhos cada palavra soletrada que faz você viajar” (ENTREVISTAS INICIAIS, 2014).

Essa concepção apresentada pelos sujeitos vai ao encontro da concepção de que a leitura é a transição entre a informação visual e não-visual. “A leitura sempre envolve uma combinação de informação visual e não-visual. Ela é a interação entre o leitor e o texto” (SMITH, 2003, p.86).

A leitura não é simplesmente uma atividade visual. Tanto a informação visual quanto a informação não-visual são essenciais para a leitura, podendo existir um intercâmbio entre as duas. A leitura não é algo instantâneo; o cérebro não pode extrair um sentido da informação visual na página impressa imediatamente. Os olhos realizam movimentos sacádicos, fazendo pausas em fixações, para selecionar a informação visual, geralmente progredindo para a frente, mas quando necessário, em regressões. A leitura lenta interfere na compreensão. A leitura é acelerada não pelo aumento na taxa de fixações, mas pela redução da dependência da informação visual, principalmente através da utilização do significado (SMITH, 2003, p.86).

As falas dos sujeitos e as observações de participação nas sessões de leitura demonstraram que a maioria (18 ocorrências) possui um bom domínio de leitura (alfabetizados e letrados), poucos não são alfabetizados (02 ocorrências). O bom domínio da leitura é resultante das leituras realizadas no ambiente familiar, em que alguns leem com a mediação de um adulto mais experiente (mãe, pai ou outro parente), pelo acesso ao livro (15 ocorrências) e pelas atividades de leitura realizadas na sala de aula (07 ocorrências).

A posse do livro apresentou um número de ocorrência significativo. Os livros mais lidos são os de ficção (gibis, histórias em quadrinhos, contos de fadas, contos folclóricos, romance, lendas). Alguns afirmaram ter em casa um local destinado à leitura, uma “mesinha para a leitura” e até uma biblioteca.

Rael: Tenho lá na minha casa, quase uma biblioteca; minha mãe comprou um monte de livros, de histórias, de artes, todos os livros que têm as matérias da escola e também livro de aventura, de romance, de terror, de histórias que aconteceram, livros de lendas (ENTREVISTAS INICIAIS, 2014).

O gosto pela leitura nessa turma é notório, visto que apresenta uma aceitação à prática de ler e, quando questionados sobre que atividades de leitura gostariam que a escola realizasse, as respostas foram as mais diversificadas e significativas.

Esther: Que tivesse, tipo, na minha casa tem a mesinha, a minha mãe, quando eu era menor, e agora que eu já sei ler, e tudo lia pra mim e perguntava. E na escola não, eles dão para a gente ler e pronto, aqui eu queria que eles perguntassem. Que muita gente leva um livro e não lê, então se eles não leem o que vai acontecer? Então, que eles perguntassem, o que você entendeu do livro... Isso e aquilo... (ENTREVISTAS INICIAIS, 2014).

Gostariam que fossem promovidas atividades de leitura no laboratório, na sala; que a escola adquirisse mais livros, pois a biblioteca possui poucos; um espaço maior destinado à leitura; um tempo maior para ler; apresentação de histórias produzidas pelos próprios aprendizes; contação de histórias; “campeonato de leitura”.

Considerando as primeiras falas dos sujeitos sobre a leitura, chamou a atenção a fala de um dos entrevistados quando se referiu à prática da leitura no computador da seguinte forma:

Rael: assim, leitura assim, quando a gente entrasse lá na sala do computador, botava uma página de ler e ficava lendo... Lendo e quando terminasse, voltava pra sala e ficava fazendo as outras atividades normais (ENTREVISTAS INICIAIS, 2014).

A fala desse sujeito remete ao gosto pela leitura, o desejo e a curiosidade em realizar leituras no computador. Interessante que, antes mesmo de saber que iria realizar leituras no computador da escola, ele já demonstrou interesse para que essa

prática fosse rotineira, visto que, a escola não promovia atividades destinadas à leitura nesse meio. O sujeito percebe a diferença entre os meios e demonstra entusiasmo pelo computador.

Sobre a experiência com a leitura de literatura, registramos um contato significativo com texto literário, 14 ocorrências, porém, apenas, 03 ocorrências registraram que sabem o que é literatura. O contato com a literatura é significativo, visto que, “na construção do conhecimento literário, quanto maior a exposição dos indivíduos ao texto, maior a sua familiaridade com os conceitos que constituem essa forma de linguagem e sua sintaxe simbólica” (AMARILHA, 2013, p. 85).

Pesq.: que tipo de texto você costuma ler?

Nanda: Tipo... a princesa e o sapo, a branca de neve e a bela e a fera.

Pesq.: E você sabe o que é um texto literário?

Nanda: Não (ENTREVISTAS INICIAIS, 2014).

Os dados demonstram que o contato com a literatura pelos aprendizes é visível, no entanto, eles não reconhecem as especificidades do texto. As três ocorrências que notificaram sobre o que venha a ser a literatura, apresentaram as seguintes respostas:

Serafina: Um texto literário? Eu acho uma coisa de criança... (ENTREVISTAS INICIAIS, 2014).

Esther: Tipo, igual, eu estou com livro de Monteiro Lobato, tipo as histórias que ele fez, aí tem as histórias que tia Anastácia lê para os pequenos. Aí eu acho que é isso, que é história literária (ENTREVISTAS INICIAIS, 2014).

Rosa: É... Um texto literário é aquilo que é contos infantis, não é? (ENTREVISTAS INICIAIS, 2014).

O conceito do que venha a ser literatura apresentada pelos sujeitos está relacionado a elementos presentes na literatura destinadas a eles, e à qual têm acesso. Acreditamos que pela faixa etária, e pelo contato ofertado pela escola,

essas crianças já estão a caminho de reconhecer as especificidades do texto literário, pois a convivência já as orienta de maneira adequada.

Quadro 06: Respostas dos sujeitos nas entrevistas iniciais – Tema 02: Contato com a literatura

Categorias	Frequência por ocorrência
Ler literatura	14
Sabe o que é literatura	03
Gosta de ler textos ficcionais	16

* Entrevistas realizadas com 20 sujeitos.

Fonte: Pesquisadora. Ano: 2014

A preferência por textos ficcionais é evidente, 16 ocorrências. Os gêneros são os mais diversificados: contos, poemas, literatura contemporânea e história em quadrinhos. Com esses dados, observamos que o contato com a literatura no suporte digital não é evidente, pois muitos não conhecem os recursos disponíveis na rede.

Em relação à familiaridade com o computador, um número elevado possui esse recurso em suas casas, 14 ocorrências. Esse dado revela que é cada vez maior a quantidade de pessoas que fazem uso desse instrumento. Segundo o IBGE, em 2009, a cada 100 domicílios, 33 possuíam computadores. No entanto o uso da Internet ultrapassa esse número de posse, visto que mesmo não tendo acesso a computadores particulares, a população tem acesso por outras vias, como escola, *lan house* e outros meios eletrônicos.

Quadro 07: Respostas dos sujeitos nas entrevistas iniciais – Tema 03: Familiaridade com o computador

Categorias	Frequência por ocorrência
Possui computador	14

Usa o computador da escola	02
Usa o computador para ler	11
Lê na Internet	09
Usa o computador para outras atividades (jogar, baixar filmes, acessar as redes sociais e pesquisar)	15

* Entrevistas realizadas com 20 sujeitos.

Fonte: Pesquisadora. Ano: 2014

O número de sujeitos que usa o computador na escola é irrelevante, apresentando apenas 02 ocorrências. Esse fato revela que a escola não apresenta o computador aos sujeitos como deveria ocorrer. O não acesso dos sujeitos ao computador é evidente. Esse fato confirma as inferências de que a escola não está inovando as suas práticas para incluir as novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs).

Em outras palavras, é preciso que o professor sinta que o computador é um aliado, uma forma de ele se valorizar como profissional e como cidadão, e não uma ameaça. No fundo, estamos falando aqui de professores que, apesar de letrados para o contexto social tradicional, são semi-letrados, como a maioria de nós, no que concerne ao letramento digital. Entretanto, por receio do que parece ser por demais novo, não conseguem ver que o lugar que ocupam os colocam numa posição privilegiada para se integrarem em novas práticas, pois a base do letramento digital, que é o letramento alfabético, pode muito bem servir como ferramenta para avançar a passos mais largos para a superação das barreiras existentes em relação à aceitação e incorporação da tecnologia à sua prática pedagógica (SANTOS, 2007, p. 271).

Assim, esse dado vai ao encontro de Masetto (2012), quando ele toma nota de que:

Em educação escolar, por muito tempo – eu diria mesmo, até hoje -, não se valorizou adequadamente o uso de tecnologia visando tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e mais eficaz (MASETTO, 2012, p. 133).

O uso do computador está ligado a atividades como jogar, ver vídeos, pesquisar, acessar as redes sociais e ler. **Bruna:** “Eu costumo jogar, costumo procurar leituras” (ENTREVISTAS INICIAIS, 2014). Quando questionado sobre o que o sujeito costuma fazer no seu computador, adquirimos a seguinte resposta:

Esther: Tipo, jogar, gosto muito de jogar, fico no *face* da minha mãe, porque a minha mãe não gosta que eu tenha um *face* pra mim, fico falando com as minhas amigas no *face*, fico pesquisando, tipo, a professora passou um trabalho de Ana Maria Machado, aí eu pesquiso obras dela, poemas, aí eu vou lá pesquisar (ENTREVISTAS INICIAIS, 2014).

A leitura no computador é explorada por alguns sujeitos, 11 ocorrências, na Internet, em específico 09 ocorrências, as leituras realizadas estão mais voltadas para prática de pesquisa sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula. No entanto, a leitura de “histórias” também é frequente.

Amora: Eu pego tipo, tem histórias que passa na TV e eu não assisto, aí eu vou ao computador e leio histórias, eu leio também quando eu não tenho o livro (ENTREVISTAS INICIAIS, 2014).

Esse dado revela que a intersecção entre a Internet e a leitura de literatura já é visível, porém ocorre de forma assistemática.

Elena: Já, já li. Eu li uma biografia de outras pessoas e a lenda do boi tatá”. [...] Eu jogo, entro no *Facebook* e às vezes boto algumas histórias que não têm nos meus livros, eu pego e pesquiso na Internet e copio (ENTREVISTAS INICIAIS, 2014).

Os sujeitos que afirmaram não ler no computador mostraram que para ler nesse meio é preciso do acesso a Internet.

Pesq.: Você lê no seu computador?

Rael: Não, porque não tem nenhuma história no meu computador, se tivesse Internet, dava para botar história” (ENTREVISTAS INICIAIS, 2014).

Os sujeitos que não possuem computador geralmente realizam as mesmas atividades destacadas acima em meios tecnológicos, como o *Tablet*, e o celular.

No geral, os aprendizes se identificaram como sujeitos competentes para a realização de qualquer atividade no computador, visto que apenas um número pequeno revelou não dominar a leitura e muito menos o uso desse instrumento.

O maior número de sujeitos, inicialmente, demonstrou ser aptos ao computador e a prática de leitura, como também mostrou a preferência pela leitura de textos ficcionais. Esses dados confirmaram a possibilidade de realizarmos atividades de leitura de literatura na Internet e com o livro com esses sujeitos com o objetivo de aliarmos o meio impresso e o meio digital na formação do leitor de literatura.

Também ficaram notórias às primeiras inferências, a contribuição da Internet e do livro para a formação do leitor, pois observamos a prática da leitura de literatura nesses suportes e também a variedade de textos que o aprendiz tem acesso.

Partindo das concepções de leitura e de literatura apresentadas pelos sujeitos, enfocaremos as falas destes durante o momento da intervenção, em que uma proposta de leitura de literatura no livro impresso e no meio digital foi implementada. Nesse contexto, tomamos notas de algumas falas dos sujeitos no que diz respeito à recepção dos aprendizes ao texto literário no suporte impresso e digital, essas falas foram registradas em diário de campo pela pesquisadora.

De início, é relevante frisar que a proposta da prática de leitura de literatura no livro impresso e na Internet necessita de uma mediação sistematizada e planejada. Nesse contexto, o papel e a organização do mediador é essencial.

O professor, com o acesso a tecnologias telemáticas, pode se tornar um orientador/gestor setorial do processo de aprendizagem, integrando de forma equilibrada a orientação intelectual, a emocional e a gerencial. O professor é um pesquisador em serviço. Aprende com a prática e a pesquisa e ensina a partir do que aprende. Realiza-se aprendendo-pesquisando-ensinando-aprendendo. O seu papel é fundamental o de um orientador/mediador (MORAN, 2012, p. 30).

Durante a realização das 10 sessões de leitura, em que se constituíram da seguinte maneira: 03 sessões com o livro impresso, 02 sessões com a literatura impressa publicada no meio digital e 05 sessões de literatura eletrônica. Essas sessões aconteceram de forma alternada, primeiro uma sessão com o livro impresso, na semana seguinte uma sessão com a literatura eletrônica e assim por diante com o apoio da mediadora/pesquisadora.

Antes de dar início a uma prática que requer o uso de suportes pouco usados no ambiente escolar,

é fundamental procurar estabelecer, desde o início, uma relação empática com os alunos, procurando conhecê-los, fazendo um mapeamento dos seus interesses, formação e perspectivas futuras. A preocupação com os alunos – a forma de nos relacionarmos com eles – é imprescindível para o sucesso pedagógico (MORAN, 2012, p. 44).

Vale salientar que o professor que pretende trabalhar com o uso de tecnologias, nesse caso, a Internet, precisa dominar esse suporte. E precisa apresentar as seguintes atitudes:

Integrar tecnologias, metodologias, atividades. Integrar texto escrito, comunicação oral, escrita, hipertextual, multimídia. Aproximar as mídias, as atividades, possibilitando que transitem facilmente de um meio para o outro, de um formato para o outro. Experimentar as mesmas atividades em diversas mídias. Trazer o universo do audiovisual para dentro da escola. Variar a forma de dar aula, as técnicas usadas em sala de aula e fora dela, as atividades solicitadas, as dinâmicas propostas, o processo de avaliação. A previsibilidade do que o docente vai fazer pode tornar-se um obstáculo intransponível. A repetição pode torna-se insuportável, a não ser que a qualidade do professor compense o esquema padronizado de ensinar [...] (MORAN, 2012, p. 32).

Reconhecendo os saberes necessários do mediador para a realização das práticas escolares com o uso das tecnologias, destacaremos, aqui, algumas falas

dos sujeitos diante da experiência de ler literatura de forma sistematizada no suporte impresso e digital.

Os dados são recortes das situações de ensino da leitura de literatura que pensamos sejam significativos por revelarem a recepção dos sujeitos ao livro impresso e ao suporte digital.

Essas falas se destacaram como dados preliminares da experiência vivenciadas pelos sujeitos na prática de intervenção realizada pela pesquisadora.

Salientamos que os dados foram tratados de maneira a comparar as respostas finais elaboradas pelos aprendizes, de modo que foi através das entrevistas finais que foi possível verificar algumas das contribuições do livro impresso e da Internet para a formação do leitor de literatura.

Ao longo da intervenção, trabalhamos com os andaimes destacados por Graves e Graves (1995): a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. Cada etapa contribui para a prática de leitura significativa de literatura. As leituras ocorreram nas seguintes modalidades: a) leitura no livro impresso (leitura silenciosa pelos sujeitos e leitura em voz alta pela professora); b) leitura de literatura publicada no suporte digital (leitura silenciosa pelos sujeitos e leitura em voz alta pela professora); c) leitura de literatura eletrônica (leitura silenciosa pelos sujeitos).

Durante a realização das sessões, tanto com o livro impresso como na Internet, a turma se apresentou participativa, com boa sequência argumentativa ao discutirem sobre os textos, ótima aceitação pelos textos trabalhados e uma boa recepção à leitura.

Pudemos observar que, em uma das sessões realizadas, a recepção do texto foi motivada pela relação texto e vida. Ao serem questionados sobre o que sentiram ao ler texto, obtivemos a seguinte resposta:

1ª sessão com o livro impresso “Os músicos de Bremen”.

Pesq: O que vocês sentiram ao ler essa história?

Rosa: Nunca parar de sonhar. Não maltratar os animais...

Pesq.: E será que no mundo real, as pessoas vivem na mesma situação que os animais?

Todos: Sim!

Pesq.: E o que eles passaram?

Rosa: Os patrões maltrataram eles e queriam até matá-

los. (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

A recepção do sujeito revela a identificação que constitui o processo catártico da experiência de leitura e é fundamental para estabelecer a comunicação entre o leitor e o texto. Conforme Jauss (1979) a identificação ocorre pelo prazer dos afetos provocados pelo discurso, capaz de transformar os princípios do ouvinte. Essa identificação pode ser percebida na fala de **Rosa**, em que ela se identifica com os personagens, pelo sentimento de abandono, de maus tratos o que lhe permite uma visão mais ampla sobre o que se passa.

Portanto,

ao vivenciar essa experiência de projeção e prazer, o leitor tem alterada sua percepção da realidade o que lhe proporciona condições de liberdade para exercer o juízo sobre valores expressos no texto ou relacionados ao seu mundo (AMARILHA, 2013, p.84).

Ao observarmos as sessões realizadas na Internet, obtivemos as primeiras inferências das preferências dos sujeitos ao texto literário no livro impresso. A recepção dos textos no suporte digital se aproximou da recepção ao texto no suporte impresso, porém alguns registros de insatisfações com a leitura na Internet foram notificados.

***4ª sessão com a literatura publicada no suporte digital
“O príncipe Rã”.***

Elly: Oh, professora, não gosto de ler na Internet, não!

Pesq.: Por que?

Pesq.: Você gosta de ler onde?

Elly: No livro mesmo.

Pesq.: Por que você gosta de ler no livro?

Elly: Sei lá... Porque eu não me perco, porque eu me perco quando estou lendo no computador (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

A expressão do sujeito acima revela que a leitura no suporte digital requer mais atenção, visto que a grande possibilidade da perda de concentração é visível, pela quantidade de imagens e textos presentes na página.

Esse fato ocorre, pois, os textos de literatura eletrônica são produzidos de maneira a estimular a hiperatenção, exigindo do leitor/autor/jogador não apenas a leitura do “enredo” do texto, mas a leitura do texto em diferentes graus de percepção semiótica (MIRANDA, 2010).

O leitor de textos digitais mudou sua prática de leitura, que, já não está ligada à materialidade do livro, nem com o manuseio das folhas, sendo uma prática que exige um leitor muito mais ativo. Já que antes mesmo de interpretar o sentido do texto, para ler na tela, é preciso enviar comandos ao computador e para isso, é preciso conhecer as ferramentas da máquina. Ocorreu, então, a quebra do elo físico que existia entre objeto impresso e o escrito que ele veicula. O leitor passa a dominar a aparência e a disposição do texto que aparece na tela do computador. São novos hábitos, novas ações e novas expectativas que estão sendo criadas em torno do texto e da leitura (MORAES; ARENA, p.8, 2012).

Em contrapartida a essa mudança, uma das falas registrada nos revelou que o interesse dos sujeitos em realizarem a leitura de literatura eletrônica está ligado ao fato de que esse tipo de texto se assemelha a jogos. No entanto, a concepção apresentada pelo sujeito revela que os modos de leitura no suporte tradicional, o livro, ainda estão arraigados neste leitor. Para o sujeito o contato físico com o texto é necessário e, é uma questão cultural.

***4ª sessão com a literatura publicada no suporte digital
“O príncipe Rã”.***

Pesq.: Você gostou de ler literatura eletrônica?

Elly: Sim

Pesq.: Por que?

Elly: Porque a gente não lê, a gente joga. (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Portanto, para ir além esse sujeito precisa conscientizar-se de que

o ato de ler na tela exige novas técnicas de leitura e causa uma certa tensão no leitor que está acostumado com o impresso.[...] As práticas de leitura vêm acompanhando a evolução tecnológica, mas diante disto o homem precisa se adaptar verdadeiramente aos novos suportes textuais para que a leitura não perca sua função que é de informar, de proporcionar a assimilação de novos conhecimentos. (MORAES; ARENA, 2012, p 12).

Nas respostas dos sujeitos há uma divergência no que diz respeito à experiência e à preferência pela leitura na Internet. Os dados abaixo mostram que a incidência de preferências dos sujeitos em realizarem a leitura na Internet se aproxima do número de sujeitos que preferem ler no livro impresso.

**Quadro 08: Respostas dos sujeitos nas entrevistas finais –
Tema 01: A recepção dos sujeitos à literatura no suporte impresso e digital**

Categorias	Frequência por ocorrência
A preferência pela leitura no livro	10
A preferência pela leitura na Internet	09
Apresentou desconforto ao ler na Internet	07
Apresentou desconforto ao ler no livro	01
Preferência pela literatura publicada no suporte digital	05
Preferência pela literatura eletrônica	06

* Entrevistas realizadas com 20 sujeitos.
Fonte: Pesquisadora. Ano: 2014

Nessa categoria, percebemos que o número de sujeitos que prefere ler no livro se aproxima do número que se identifica com a leitura na Internet, com a diferença de apenas uma ocorrência.

A predileção dos sujeitos em ler no livro foi registrada pelos seguintes fatores: o livro é mais “explicativo”; é mais fácil de “interpretar”; a leitura é mais simples; no livro usamos a memória; dá para ver melhor as imagens e o livro não possui

elementos que contribuem para a distração, como propagandas e outras opções de *links* para acessar.

Pesq.: E você gostou daquelas aulas de leitura com o livro na sala de aula?

Luiza: Gostei, porque é diferente, assim, a gente sempre lê livros, mas é diferente porque a gente lê uma vez, depois lê outra vez com a senhora, aí... Assim a gente aprende mais, interpreta mais e responde mais perguntas.

Pesq.: E você gostou de ler na Internet?

Luiza: Gostei, assim, eu nunca tive essa fama tanto de ler não, mas agora eu tive, de ler na Internet, porque assim... Não é tão melhor quanto aos livros porque eles são mais explicativos, tem alguma coisa que explica mais. [...]

Pesq.: E para você ler na Internet é a mesma coisa que ler no livro?

Luiza: Não.

Pesq.: Você já apresentou algumas diferenças. Que no livro a gente passa a página, né? E o que mais tem de diferente?

Luiza: No livro é mais diferente, aí na Internet, às vezes, a história é grande, aí eles diminuem e colocam aquelas propagandas do lado, aí as histórias ficam na diagonal mais pequenas e as propagandas de lado...

Pesq.: E as propagandas chamam sua atenção?

Luiza: Não.

Pesq.: Faz você se distrair na hora da leitura?

Luiza: Às vezes. (ENTREVISTAS FINAIS, 2014)

A preferência em ler no livro impresso está associada ao modo como o leitor realiza a leitura. No livro ele lê da esquerda para a direita, há um contato direto do leitor com o suporte pela oportunidade de manuseio do livro, usa, apenas, as mãos ao invés do *mouse* e há uma maior oferta de imagens ou ilustrações. Todos esses elementos favorecem a curiosidade e a previsão do que se irá ler.

Para Moraes e Arena (2012) a preferência em ler no livro impresso está ligada ao fato de que

a leitura digital exige um leitor muito dinâmico, que saiba selecionar os textos que chegam até ele, que tenha conhecimento sobre a linguagem utilizada no texto eletrônico e sobre os aparatos tecnológicos. É por isto que os alunos sentem mais dificuldades na leitura do texto digital, por causa da grande quantidade de informações com as quais entra em contato quando estão diante da tela. Fica difícil se concentrar no conteúdo quando há inúmeros

comandos disponíveis, além de todos os signos não-verbais, tais como áudio, vídeo, imagem e animações dispostos no texto (MORAES; ARENA, 2012, p. 12).

Segundo Chartier (1999), o novo suporte de leitura, a “tela do computador”, não é mais manuseada diretamente pelo leitor, ele permite o uso da leitura de diferentes formas possíveis.

A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler (CHARTIER, 1999, p. 13).

As falas dos sujeitos destacam que a leitura no livro impresso é melhor, visto que, segundo os sujeitos, ler na Internet às vezes é desconfortável (07 ocorrências).

Ana: Na Internet você tem que estar passando, vendo e lendo, para poder passar [...]. E no livro é só a gente passar a página [...] (ENTREVISTAS FINAIS, 2014).

Narizinho: Porque no livro a gente vê melhor, e na Internet, a gente ainda precisa ter que ficar descendo para ler e só (ENTREVISTAS FINAIS, 2014).

Nathália: Porque no livro é melhor de ver as figuras e no computador nem sempre aparece (ENTREVISTAS FINAIS, 2014).

João: Porque no livro a pessoa lê mais e fica com mais vontade de ler e na Internet a pessoa chega e não fica se lembrando das coisas que você leu e fica logo querendo jogar (ENTREVISTAS FINAIS, 2014).

Elena: [...] porque às vezes, na Internet, dá dor de cabeça na gente (ENTREVISTAS FINAIS, 2014).

Uma das causas do desconforto apresentado na leitura de literatura na Internet é o cansaço visual diante da tela.

Este problema é causado pela imagem no monitor do computador que é feita por pequenos quadradinhos denominados *pixels*, em que os olhos não conseguem manter o foco durante a leitura diretamente em uma tela que projeta luz, gerando, assim uma tensão nos músculos dos olhos (MORAES, ARENA, 2012, p.10).

O número de sujeitos que prefere a leitura no livro impresso é maior, porém esse dado não nos revela que a prática de leitura na Internet é desprezível, pelo contrário, pois a diferença de ocorrências é de apenas um sujeito.

O que o dado nos revela é que o suporte tradicional de leitura, o livro impresso, ainda mantêm as suas raízes implantadas no desenvolvimento do processo de formação leitora.

Os leitores chegam a uma obra digital com expectativas formadas no meio impresso, incluindo um conhecimento extenso e profundo das formas de letras, convenções do meio impresso, e estilos literários impressos (HAYLES, 2009, p. 21).

Como se tratava da primeira experiência com a leitura de literatura na Internet desses sujeitos, ao realizar a leitura dos textos eletrônicos, os sujeitos premeditaram realizar os mesmos procedimentos realizados no meio impresso, esperavam ler de maneira linear da esquerda para a direita, e contavam com a presença de ilustração como elemento completar para a leitura do texto verbal. No entanto, eles perceberam que ler diante do computador provoca sensações distintas e requer um percurso diferente do percorrido no meio impresso.

Assim, podemos inferir que o livro impresso não será facilmente substituído por nenhuma mídia, mas poderá ser um elo importante na formação do leitor de literatura em diferentes meios.

No que se refere ao uso da Internet na prática da leitura, podemos notificar que esse suporte tem dado a sua parcela de contribuição na formação do leitor, visto que os sujeitos a apreciaram de forma significativa na prática da leitura.

Os aprendizes revelaram que ler na Internet é mais prazeroso, porque não só lemos, como também temos a oportunidade de participar da construção da história. Para Sibem e Burlamaque (2014),

a preferência destinada à leitura e ao trabalho no computador, especialmente por parte dos jovens, deve-se às suas várias vantagens sobre a mídia impressa; há interatividade e dinamicidade na relação das tarefas, hipertextualidade em tudo o que estão lendo, as mensagens são em tempo real, a velocidade é inquestionável (SIBEM; BURLAMAQUE, 2014,p 298).

Esse suporte se mostrou atrativo à prática da leitura, pois oferece variados gêneros, rapidez, jogos, e uma literatura diferenciada da tradicional.

Sobre esse fato, Rettenmaier (2010) destaca que

nesse jogo de complexidades, a mídia se torna um problema em si, em comparação com o livro, até bem pouco desconsiderado como suporte textual e mesmo, de forma geral, confundido com o próprio texto. No computador e mesmo nas produções literárias em livro, na atualidade, o registro da linguagem verbal perdeu a assepsia da letra impressa e contaminou-se pela imagem, pela cor, pelo movimento, pela multiestratificação em camadas textuais (RETTENMAIER, 2010, p. 122).

A motivação em ler na Internet também se dá pela experiência de usar um “novo” suporte, pois a inserção da rede de computadores na prática escolar desses sujeitos promoveu a experiência do manuseio de uma mídia essencial ao desenvolvimento do homem, antes excluída das suas atividades escolares.

É relevante destacar que nesse contexto de mudanças no suporte da leitura,

para ser na atualidade, é necessário ler, para se ler, deve-se conhecer como se opera o portador do texto a ser lido, e esse

portador de texto está sob uma nova circunstância, que, de tão movediça, obriga os leitores a um constante re-aperfeiçoamento (RETTENMAIER, 2010, p. 117).

Para Chartier (1999), o leitor do suporte digital ou eletrônico se defronta com um objeto novo, que exige novas habilidades e que permite novos pensamentos, mas que, “ao mesmo tempo, supunha o domínio de uma forma imprevista, implicando técnicas de escrita e de leitura inéditas” (CHARTIER, 1999, p. 93).

Pesq.: E você gostou mais de ler no livro ou na Internet?

Emília: Na Internet.

Pesq.: Por quê?

Emília: Por que a gente mexe no computador (ENTREVISTAS FINAIS, 2014).

Pesq.: E o que você achou das aulas de leitura com o livro na sala de aula?

Elly: Legal também, mas eu gostei mais dos computadores porque eu não era muito acostumada aí, agora, eu estou me acostumando a ler nos computadores.

Pesq.: Então, você gostou da experiência de ler na Internet?

Elly: Gostei!

Pesq.: Por quê?

Elly: Porque eu não era acostumada, aí agora eu tô lendo mais na Internet e no livro eu já lia muito. Então, foi uma coisa diferente ler na Internet (ENTREVISTAS FINAIS, 2014).

Segundo **Esther** “ler na Internet é diferente, pois tudo muda. Mudam as letras, os personagens, as expressões, as falas. Na rede têm mais explicações” (ENTREVISTAS FINAIS, 2014).

Pesq.: E você gostou mais de ler no livro ou na Internet?

Esther: Na Internet?

Pesq.: Por quê?

Esther: Porque me explicou, no livro meio que eu ficava enrolada e na Internet me explicou melhor [...] (ENTREVISTAS FINAIS, 2014).

As respostas de **Esther** revelam que a novidade oferecida pelo meio digital despertam interesse e motivação a realização de possíveis leituras.

Segundo Hayles (2009),

em livros reais, naturalmente, as letras não mudam uma vez que tenha sido impressa permanentemente no papel. Em muitos textos eletrônicos, entretanto, palavras e imagens mudam de posição, por exemplo valendo-se de algoritmos ou de programas aleatórios que obtêm informações de fluxos em tempo real para criar um número infinito de recombinações possíveis (HAYLES, 2009, p. 74).

Quando questionados sobre a Literatura que se apresenta na Internet, nas duas modalidades trabalhadas, Literatura publicada no suporte digital (literatura que nasceu no suporte impresso e foi transportada para o suporte digital) e a literatura eletrônica (que nasceu, foi criada e concebida para ser executada no suporte digital) (HAYLES, 2009); identificamos a preferência pela literatura eletrônica (06 ocorrências).

A literatura eletrônica, geralmente considerada excludente da literatura impressa que tenha sido digitalizada, é, por contraste, “nascida no meio digital”, um objeto digital de primeira geração criado pelo uso de um computador (HAYLES, 2009, p. 20).

A preferência por essa modalidade foi motivada pela possibilidade de co-autoria, ou seja, pela participação na história, conforme declara o sujeito Esther: “eu gostei, porque assim, eu nunca tinha tido uma aula de eu mesma fazer a história, sempre era histórias prontas” (ENTREVISTAS FINAIS, 2014).

Este dado revela que diante da tela, o leitor tem uma infinidade de conexões, que podem ser feitas através de um simples *click* do *mouse*. Nesse processo, ele age como configurador e como autor do próprio texto. Nesse sentido, ele desloca a sua identidade de leitor aprendiz do autor, para uma identidade de leitor-autor.

O leitor/navegador seleciona os caminhos a serem percorridos durante a leitura, de forma a se tornar um co-autor, uma vez que acaba percorrendo uma rede preestabelecida, participando da estruturação do hipertexto e criando novas ligações (MOCCI, 2014, p.82).

Outro fato que garante a preferência pela leitura de literatura eletrônica é a presença da brincadeira. “Há muitas maneiras de ver a mídia como lugar para a brincadeira, tanto em seus textos como nas respostas que eles engendram” (SILVERSTONE, 2005, p.116).

Pesq.: Você gostou de usar a literatura eletrônica?

Flor: Gostei, aquela foi a mais legal.

Pesq.: E você sabe o que é literatura eletrônica?

Flor: Sim, aquela que a gente lê no computador, aí vai apertando nos bonequinhos e eles vão fazendo o que manda.

Pesq.: Você achou mais legal do que aquela que a gente só leu e que a gente não podia mexer?

Flor: Sim.

Pesq.: Por quê?

Flor: Porque a gente participa da história (ENTREVISTAS FINAIS, 2014).

Pesq.: Daquela literatura que nós realizamos a leitura no computador, de qual você gostou mais? Da que a gente mexia nos ícones ou daquela que a gente não mexia?

André: Da que a gente mexia nos ícones.

Pesq.: Por quê?

André: Porque é mais engraçada, tem mais humor e aprendizagem, ao mesmo tempo (ENTREVISTAS FINAIS, 2014).

Os sujeitos que disseram não gostar de ler literatura eletrônica mostraram desconforto ao realizar a leitura nessa modalidade e se mostraram duvidosos se essa modalidade era ou não literatura.

Essa dúvida é permitida, visto que “a demarcação entre literatura eletrônica e jogos de computador não é clara; muitos jogos têm componentes de narrativa, ao passo que muitas obras de literatura eletrônica têm elementos de jogos [...]” (HAYLES, 2009, p.25).

Pesq.: Daquela literatura que nós realizamos a leitura no computador, de qual você gostou mais? Da que a gente mexia nos ícones ou daquela que a gente não mexia?

Flor: Da que a gente não mexia.

Pesq.: Por quê?

Flor: Porque eu tava lendo histórias...

Pesq.: E as outras não eram histórias?

Flor: Era, mas eram mais para jogos (ENTREVISTAS FINAIS, 2014).

Ao ler a literatura eletrônica, o leitor é a todo momento participativo. “A “página”, outrossim, torna-se uma topologia complexa que se transforma rapidamente de uma superfície estável para um espaço “jogável”, no qual o leitor é participativo ativo” (HAYLES, 2009, p. 29). O leitor é ativo, pois é ele quem concretiza o enredo da narrativa, é ele quem dá vida aos personagens. Ele é induzido ao uso do *mouse* para dar sequência à história.

Na experiência de leitura na Internet, é essencial a participação do mediador para que a prática não ocorra de forma assistemática. Podemos inferir que as causas do desconforto apresentadas pelos sujeitos ao ler literatura na Internet estão associadas ao fato de eles não dominarem o suporte em uso. A presença do mediador nessa situação é facilitadora da prática e apresenta novas oportunidades aos aprendizes, baseada num planejamento sistemático.

Ao observamos a experiência de ler literatura no livro impresso e na Internet, foi possível constatar que esses suportes, quando articulados, contribuem para o desenvolvimento do sujeito em diferentes instâncias. E que

convivendo ainda com a literatura impressa, a literatura eletrônica não pretende “usurpar” o lugar da forma ainda mais tradicional de leitura e de escritura, mas o seu interesse é despertar para as novas possibilidades do suporte digital (MIRANDA, 2010, p.17).

O quadro abaixo sintetiza as falas dos sujeitos a partir das entrevistas finais sobre em que as aulas de leitura de literatura no suporte impresso e digital contribuíram para a formação desses indivíduos.

**Quadro 09: Respostas dos sujeitos nas entrevistas finais –
Tema 02:
Contribuição da experiência em ler literatura no livro impresso e na Internet.**

Categorias	Frequência por ocorrência
Contribuição para a prática da leitura	13

individual	
Formação de repertório a partir do gosto pela literatura	08
Contribuição para a aprendizagem do uso do Computador	02

* Entrevistas realizadas com 20 sujeitos.
Fonte: pesquisadora.

O maior número de ocorrências, 13 ocorrências, diz respeito à contribuição das práticas de leitura realizadas com livro impresso e com suporte digital para o aumento da prática de leitura de cada sujeito

Ao serem questionados sobre em que as aulas de leitura no livro e na Internet contribuíram para a formação de cada um, as respostas foram as mais variadas. No entanto, as falas revelaram que as contribuições atingiram de modo significativo a formação leitora de cada um.

Pesq.: E como você se sentia naquelas aulas?

Luiza: Bem!

Pesq.: Como assim bem?

Luiza: Bem! Porque... Eu interpretava mais e lia mais e tinha como a gente ter mais explicações e eu aprendia mais. Tipo... Eu aprendi mais um pouco a ler, eu já sabia, mas assim no sentido de aprender mais (ENTREVISTAS FINAIS, 2014).

Pesq.: E como você se sentia naquelas aulas?

Maria: Bem!

Pesq.: O que você sentia, me fale um pouco?

Maria: É... Aprendendo sobre a leitura.

Pesq.: O que mais?

Pesq.: Você gostou de ter participado daquelas aulas?

Maria: Sim.

Pesq.: Do que você gostou?

Maria: Era muito bom para eu ler, porque eu não conseguia ler (ENTREVISTAS FINAIS, 2014).

Pesq.: E você gostou de ter participado daquelas aulas?

Bruna: Sim.

Pesq.: Por que Bruna?

Bruna: Porque a pessoa é... Lê muito, entendeu? Ai a gente fica vendo mais leitura na cabeça da pessoa, ai a gente fica aprendendo mais sobre a leitura e as coisas.

[...]Pesq.: E você acha que aprendeu alguma coisa com aquelas aulas?

Bruna: Sim.

Pesq.: O quê, por exemplo, Bruna?

Bruna: Mais leitura, mais informações da leitura.

Pesq.: Que informações seriam essas?

Bruna: Ler mais, ficar mais focada na leitura... (ENTREVISTAS FINAIS, 2014).

Pesq.: E você acha que aprendeu alguma coisa com essas aulas?

Flor: Aprendi que a gente pode participar de tudo, como na Internet que eu participei e também aprendi a ler, muito melhor do que eu já lia (ENTREVISTAS FINAIS, 2014).

As falas dos sujeitos revelam que as leituras realizadas ao longo da pesquisa possibilitaram o acesso à leitura e à literatura, adquiriram mais fluência, e desenvolveram atitude adequada de concentração. Também vale ressaltar que para alguns sujeitos a leitura dos textos foi de caráter inovador, visto que a maneira pelo qual o texto literário foi abordado nunca tinha sido realizado antes.

No que se refere à contribuição para a formação leitora de literatura, os sujeitos declararam que aprenderam sobre a literatura, sobre o que é literatura e aumentaram o seu repertório de obras literárias.

Pesq.: E o que você acha que aprendeu com essas aulas?

Samuel: Sobre a literatura.

Pesq.: E o que você aprendeu sobre a literatura?

Samuel: Das histórias...

Pesq.: E no computador?

Samuel: Aprendi sobre as histórias também (ENTREVISTAS FINAIS, 2014).

Pesq.: E você gostou de ter participado dessas aulas?

Esther: Sim.

Pesq.: Por quê?

Esther: Eu gostei porque foi uma coisa nova para mim, eu aprendi mais coisas, por isso.

Pesq.: E o que seriam essas coisas que você aprendeu?

Esther: Eu aprendi a literatura que é no computador, que é a eletrônica, também é muito legal porque eu nunca tinha visto literatura no computador.

Pesq.: E qual é a literatura eletrônica?

Esther: Aquela que a gente leu no computador (ENTREVISTAS FINAIS, 2014).

Pesq.: E você gostou de ter participado dessas aulas?

Rosa: Sim.

Pesq.: Por quê?

Rosa: Porque eu aprendi muitas coisas.

Pesq.: Que coisas?

Rosa: Tipo, histórias e também eu aprendi é... Tipo, pesquisar sobre histórias, ao invés de você tá jogando.

Pesq.: E do que você menos gostou?

Rosa: É que a gente já terminou muito rápido e eu queria mais aulas (ENTREVISTAS FINAIS, 2014).

Pesq.: E o que você aprendeu com essas aulas? Você achou que foi importante para você?

Serafina: Achei que foi. Porque eu não sabia que existiam histórias eletrônicas. Eu gostei das histórias eletrônicas. Não sabia que tinha histórias que a gente podia mexer (ENTREVISTAS FINAIS, 2014).

A experiência em ler literatura no suporte digital e no livro impresso permitiu ao leitor o contato com dois suportes que unidos despertaram o interesse para a realização de outras leituras, que contribuíram para promoção de novos textos e para formar leitores autônomos que já podem caminhar sozinhos na busca de novos textos literários em diferentes suportes.

Ao longo do caminho percorrido, consideramos que os sujeitos envolvidos na investigação vivenciaram um processo de ensino-aprendizagem diferente do que lhes são ofertados na escola.

A prática de ensino de literatura por meio do livro impresso e da Internet possibilitou o enriquecimento da experiência dos jovens aprendizes com a literatura, de modo que outras formas de uso da literatura lhe foram oferecidas.

5. O CAMINHO TRILHADO

Da sabedoria dos livros

*Não penses compreender a vida nos autores.
Nenhum disto é capaz.
Mas, à medida que vivendo fores,
melhor os compreenderás.*

(QUINTANA, Mário. 80 anos de poesia)

Ao término da caminhada investigativa, percebemos o quanto ainda há o que se fazer nos espaços e nas práticas escolares para a implementação do texto literário como objeto de prazer.

A nossa pesquisa foi apenas o princípio de uma possível proposta de abordar o texto literário em diferentes suportes. Desse modo, atendemos as mudanças causadas pela chegada da sociedade da informação e buscamos a construção de um conhecimento teórico-metodológico no que diz respeito ao ensino de literatura.

Assim, não pensamos que a literatura irá desaparecer frente aos novos gêneros emergentes aparentes no computador, mas ela se consolidará nesse novo meio. Na realidade, ambos os suportes, impresso e digital, são capazes de promoverem um encontro prazeroso e formador do sujeito leitor frente à literatura.

A literatura no suporte digital renasce com outras especificidades, própria da Internet, porém não deixou de lado as especificidades da literatura impressa, alguns aspectos como o lúdico, a ficção e o trabalho com a linguagem verbal.

A metodologia implementada na pesquisa nos permitiu alcançar os nossos objetivos, possibilitando conhecer novas modalidades da formação do leitor de literatura, no ambiente escolar, e construindo o conhecimento sobre a leitura do texto literário nos suportes impresso e digital.

Nesse contexto, a pesquisa promoveu nos sujeitos o contato real com novas maneiras de ler e com novas formas de apreciação do texto literário. No entanto, a preferência e a necessidade de usar o suporte tradicional, o livro, são evidentes, pois a cultura do impresso mantém sua solidez frente a qualquer mídia que venha a abordar o texto literário.

Aqui, listamos algumas contribuições observadas no suporte impresso e digital envolvidos na leitura de literatura. Estes se destacaram pelos seguintes aspectos.

1. Estimulam a atenção a diferentes linguagens: a internet em maior quantidade;
2. fonte de informação e de conhecimento: a Internet dispõe de um rico acervo de literatura (textos criados no suporte impresso que circulam na rede e textos criados exclusivamente no suporte digital), estes textos podem ser baixados, impressos ou lidos no próprio computador;
3. ambos permitem o acesso a diferentes gêneros;
4. promovem experiências estéticas através da relação texto e vida;
5. permitem a leitura multimodal dos textos. O livro impresso pela linguagem verbal e não-verbal e a Internet, não apenas por estas, como também por meio do som, dos jogos e pelas diferentes ferramentas disponibilizadas na rede;
6. promovem a formação de repertório;
7. contribuem para o desenvolvimento da capacidade intelectual e emocional dos sujeitos;
8. apresentam potencial educativo, a partir da possibilidade de interação, de compartilhamento e de aprendizagem;
9. formam os sujeitos em diferentes habilidades, visto que apresentam aspectos multimodais e transdisciplinares;
10. promovem a autonomia, o espírito investigativo, e fazem o leitor se reconhecer como sujeito ativo nas práticas de leitura;

11. despertam o gosto pela leitura pela presença do lúdico e da brincadeira;

12. permitem novas experiências com a leitura e com a literatura.

São inúmeras as contribuições observadas no uso do livro impresso e da Internet na leitura de literatura. No entanto, alguns fatores precisam ser considerados para que o potencial desses suportes seja explorado; é preciso que ocorra a boa manutenção dos computadores, o conhecimento do suporte pelo usuário, a experiência com uma prática de leitura literatura sistematizada e a democratização dos suportes e das práticas de leitura.

O nosso trabalho alcançou o objetivo almejado de listar as contribuições do livro impresso e da Internet para a formação do leitor. Assim, destacamos as oportunidades ofertadas por esses suportes na prática de leitura de literatura e confirmamos que estes podem ser usados de maneira significativa para desenvolver a leitura de literatura nas crianças da educação básica.

Entretanto, para a instalação desses suportes na escola, é preciso que os gestores escolares, junto ao trabalho de políticas públicas pensem em propostas adequadas para que o acesso de qualidade ao texto literário aconteça. Assim demos a nossa contribuição, mas há ainda muito que ser feito para implementar a literatura na vida dos sujeitos do ensino fundamental.

6. APÊNDICES

Apêndice A –

LISTA DAS OBRAS USADAS NA PESQUISA.

Obras impressas

- *Os músicos de Bremen (Irmãos Grimm)*
- *O Ganso de ouro (Irmãos Grimm; Tradução Tatiana Belinky)*
- *Cotovia (Lucia Vilhares)*

Obras criadas no suporte impresso e publicadas no suporte digital

- *O lobo e as setes crianças =*
http://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/index
- *O príncipe Rã ou Herinque de Ferro =*
http://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/index

Obras eletrônicas

- *A Semana Inteira (Sérgio Capparelli) =*
<http://www.ciberpoesia.com.br/>
- *O que é mãe (Sérgio Capparelli)=*
<http://www.capparelli.com.br/>
- *Relâmpago (Sérgio Capparelli) =*
<http://www.capparelli.com.br/>
- *História para dormir mais cedo (Angela Lago)=*
<http://www.angela-lago.com.br/>
- *Chapeuzinho vermelho (Angela Lago)=*
<http://www.angela-lago.com.br/>

Apêndice B

CRONOGRAMA DOS ENCONTROS

<p>05/09 - 1º ENCONTRO - Conversar com a diretora e com a professora; Solicitar o PPP da escola, a fim de analisar as informações sobre as práticas de leitura; Conversar com a professora sobre a prática de leitura na escola e sobre o uso do computador e também se há uma relação das práticas de leitura com o computador; observar os espaços da escola, todos os espaços e principalmente os espaços destinados à leitura e ao laboratório de informática; conferir o funcionamento do laboratório de informática; da biblioteca e de toda a escola; Solicitar o calendário da escola e uma lista com os nomes dos sujeitos; conversar com a professora sobre como será a pesquisa; tirar fotografias dos espaços da escola; fazer um breve levantamento dos sujeitos que leem.</p> <p>*Registro no diário, gravações em vídeos e em fotografias.</p>
<p>12/09 - 2º ENCONTRO - Conversar com os sujeitos sobre como será a pesquisa; Entrevistas iniciais com os sujeitos; levar autorizações.</p>
<p>19/09 - 3º ENCONTRO - Pegar autorizações; continuação das entrevistas com os sujeitos.</p>
<p>26/09 - 4º ENCONTRO – Discussão das atividades do dia e organização dos combinados; 1º sessão de leitura com o livro impresso (<i>Os músicos de Bremen</i>);</p>
<p>03/10 - 5º ENCONTRO – Discussão das atividades do dia e retomada dos combinados; 2º sessão de leitura com literatura eletrônica <i>A Semana Inteira; O que é mãe e Relâmpago</i>);</p>
<p>10/10 - 6º ENCONTRO – Discussão das atividades do dia e retomada dos combinados; 3º sessão de leitura com literatura impressa (<i>O Ganso de Ouro</i>);</p>
<p>17/10 - 7º ENCONTRO – Discussão das atividades do dia e retomada dos combinados; 4º sessão de leitura com literatura na Internet (<i>O lobo e as sete crianças</i>);</p>
<p>24/10 - 8º ENCONTRO Discussão das atividades do dia e retomada dos combinados; 5º sessão de leitura com literatura na Internet (<i>O príncipe Rã ou Herinque de Ferro</i>);</p>
<p>31/10 - 9º ENCONTRO – Discussão das atividades do dia e retomada dos combinados; 6º sessão de leitura com literatura impressa (<i>Cotovia</i>);</p>
<p>07/11 - 10º ENCONTRO – Discussão das atividades do dia e retomada dos combinados; 7º sessão de leitura com literatura eletrônica (<i>História para dormir mais cedo e Chapuzinho vermelho</i>);</p>

14/11 - 11º ENCONTRO - Entrevistas finais
21/11 - 12º ENCONTRO – Entrevistas finais
28/11 - 13º ENCONTRO – Encerramento

Apêndice C-

GUIA DE ENTREVISTA INICIAL COM OS SUJEITOS

1. Qual o seu nome?
2. Quantos anos você tem?
1. Você sabe ler?
2. Você gosta de ler?
3. O que é ler?
4. Que tipo de texto você costuma ler?
5. Você lê literatura?
6. O que é um texto literário?
7. Onde você costuma realizar suas leituras? Na escola? Na sua casa?
8. A professora realiza alguma atividade de leitura? Quais são?
9. Ela realiza alguma atividade depois das aulas de leitura? Quais são e como são?
10. Você possui livros? Que tipo de livros?
11. Alguém lê pra você?
12. Na escola há algum espaço destinado a leitura?
13. Que outras atividades de leitura você gostaria que a escola realizasse?
14. A sua escola possui biblioteca? Você costuma visitá-la?
15. Você realiza empréstimos de livros na biblioteca ou costuma ler nesse espaço?
16. Com que frequência você vai à biblioteca?
17. Você costuma usar os computadores da sua escola? Com que frequência?
18. Que tipo de atividade você realiza quando usa o computador?
19. Você tem computador em casa?
20. Você lê no computador?

Apêndice D -

GUIA DE ENTREVISTA FINAL COM OS SUJEITOS

1. O que você lembra das aulas de leitura? O que vem primeiro na sua cabeça?
2. Como você se sentiu?
3. Você gostou de ter participado daquelas aulas? Por quê?
4. Do que você menos gostou?
5. O que você achou das aulas de leitura de literatura com o livro impresso na sala de aula?
6. Você gostou da experiência de ler na Internet?
7. Você gostou de ler literatura eletrônica?
8. E a literatura publicada no meio virtual, você gostou?
9. Ler no livro é a mesma coisa de ler na Internet? Qual é a diferença?
10. Você gostou mais de ler no livro ou na Internet? Por quê?
11. O que você aprendeu com essas aulas?

Apêndice E -

Planejamento para o 1º encontro

1. Objetivo

- ✓ Obter o primeiro contato com a escola, bem como levantar as principais informações sobre a infraestrutura e o funcionamento dos espaços destinados à leitura na escola.
- ✓ Investigar as práticas de leitura com o texto literário realizadas pela professora da turma escolhida para a realização da pesquisa.

2. Sequência

2.1 *Conversa inicial com a diretora*

- ✓ Pedir para ela assinar a autorização; explicar como será a pesquisa.
- ✓ Solicitar o PPP da escola.

2.2 *Conversa com a professora*

- ✓ Sobre a prática de leitura na escola e sobre o uso do computador .
- ✓ Explicar a pesquisa
- ✓ Solicitar o calendário da escola e uma lista com os nomes dos sujeitos.

2.3 *Observar os espaços da escola*

- ✓ Espaços de leitura;
- ✓ Funcionamento do laboratório.
- ✓ Tirar fotografia

Apêndice F -

Planejamento para o 2º e o 3º encontro

1. Objetivo

- ✓ Realizar as entrevistas iniciais com a turma selecionada a fim de sondar as experiências com a leitura de literatura;

2. Sequência

- ✓ *Recolher autorizações*
- ✓ *Entrevista com as crianças.*

Apêndice G-

Planejamento para o 4º encontro **Sessão de leitura com livro *Os Músicos de Bremen* dos Irmãos Grimm** **(recontado por Ruth Rocha)**

1. Objetivo

- ✓ Explorar os elementos literários presente no texto;
- ✓ Apresentar o conto fazendo referência aos seus principais autores os Irmãos Grimm;
- ✓ Explorar os principais temas presente no texto: exploração, liberdade, esperteza entre outros.
- ✓ Destacar os personagens e seus comportamentos fazendo inferência com os seres humanos.
- ✓ Formar leitores a partir de uma prática de leitura sistematizada e planejada.

2. Sequência

2.1 Preparativos iniciais:

- ✓ Arrumar a sala de modo que os sujeitos fiquem confortáveis.
- ✓ Acolher os sujeitos com os seus nomes de modo que coloquem na roupa para melhor identificação.
- ✓ Fala de que se trata a pesquisa.
- ✓ Amarrar bem alguns combinados para o momento da leitura.

2.2 Procedimentos na sala de aula

- ✓ Realização da leitura do livro.
- ✓ Discussão orientada em sala de aula, envolvendo as seguintes perguntas:
 - a) Vocês gostaram da história?
 - b) Qual a relação dessa história com a vida real?
 - c) A história vivenciada pelos animais podia ser vivenciada por seres humanos?
 - d) Você conhece alguma história semelhante a essa?
 - e) O que você achou do projeto gráfico do livro?
 - f) Quais bichos fugiram dos donos?
 - g) Podemos relacionar essa história com os maus tratos vividos pelos animais?

Apêndice H-

Planejamento para o 5º encontro - sessão de leitura na Internet com a leitura de *A Semana Inteira; O que é mãe e Relâmpago de Sérgio Caparelli.*)

1. Objetivo

- ✓ Mostrar aos sujeitos como se apresenta a literatura eletrônica na Internet.
- ✓ Apresentar o texto literário presente na Internet, de modo que os sujeitos possam conhecer esse gênero destacando suas principais características.
- ✓ Formar leitores de literatura no ambiente virtual.
- ✓ Estabelecer relação para diferenciar a leitura no livro impresso e no meio virtual;

2. Sequência

- 2.1 Organização dos computadores de forma que cada aluno fique em um computador. Inserir a página que iremos usar.
- 2.2 Conversa com os sujeitos, pleito de alguns combinados.
- 2.3 Realização da sessão de leitura na Internet, onde todos farão a leitura em silêncio em grupo de dois no computador.
- 2.4 Conversa final com os sujeitos mediada pelas seguintes questões:
 - a) O que vocês sentiram ao ler na Internet?
 - b) Vocês preferem ler no livro ou na Internet?
 - c) O que vocês acharam desse site?

Apêndice I –

Planejamento para o 6º encontro - Sessão de leitura com o livro *O ganso de Ouro* dos Irmãos Grimm tradução de Tatiana Belinky

1. Objetivo

- ✓ Apresentar aos sujeitos o livro “O ganso de Ouro” dos irmãos Grimm Tradução Tatiana Belinky.
- ✓ Explorar as características do gênero literário, enfatizando a melopeia, a logopeia e a fanopeia.
- ✓ Formar leitores fluentes a partir do texto literário.
- ✓ Despertar o interesse por leitura e por literatura.
- ✓ Instigar o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da sensibilidade.
- ✓ Desenvolver a capacidade de argumentar.

2. Sequência

2.1 Organização da sala e dos combinados (contratos didáticos).

2.2 **Início da pré-leitura** do livro com as seguintes questões:

O que vocês acham do título? A que se remete? O que vocês acham que vai acontecer? O que acharam da imagem da capa? O que podemos identificar a partir dessa imagem? Como se chama o Autor? Qual é a editora?

2.3 **Leitura do livro** pela pesquisadora destacando a prosódia.

2.4 **Início da pós-leitura** com as seguintes indagações:

- A) O que vocês sentiram ao ler essa história?
- B) As hipóteses que vocês levantaram no início foram confirmadas?
- C) Do que tratava a história?
- D) O que os filhos levavam para a floresta?
- E) O que o filho mais novo pensará ter levado?
- F) O que o filho mais novo o encontrou quando cortou a árvore?
- G) O que pensou o vigário?
- H) O que era que a filha do rei não fazia e o Bobalhão conseguiu com que ela fizesse?
- I) Que condições o rei impôs ao Bobalhão?
- J) Bobalhão conseguiu casar com a filha do rei?
- K) Essa história é um conto de fada? O que a distingue como um conto de fada?
- L) Quais são os personagens?
- M) Onde se passa a história?
- N) Temas presente na narrativa: desprezo, falta de solidariedade com o próximo, desprezo com os idosos, egoísmo, esperteza, humildade, bondade, recompensa por bons atos, inveja e preconceito.

Apêndice J –

Planejamento para o 7º encontro - sessão de leitura na Internet com a leitura do conto o Lobo e as setes crianças dos Irmãos Grimm.

1. Objetivo

- ✓ Mostrar aos sujeitos como se apresenta a literatura na Internet.
- ✓ Apresentar o texto literário presente na Internet, de modo que os sujeitos possam conhecer esse gênero destacando suas principais características.
- ✓ Formar leitores de literatura no ambiente virtual.
- ✓ Estabelecer relação para diferenciar a leitura no livro impresso e no meio virtual;

2. Sequência

- 2.1 Organização dos computadores de forma que cada aluno fique em um computador. Inserir a página que iremos usar.
- 2.2 Conversa com os sujeitos, pleito de alguns combinados.
- 2.3 Realização da sessão de leitura na Internet, onde todos farão a leitura em silêncio no computador e depois a professora a realizara a leitura em voz alta.
- 2.4 Conversa final com os alunos mediada pelas seguintes questões:
 - a) O que vocês sentiram ao ler na Internet?
 - b) Vocês preferem ler no livro ou na Internet?
 - c) O que vocês acharam desse site?
 - d) Vocês gostaram desse conto?
 - e) Do que ele fala a história?

Apêndice K –

Planejamento para o 8º encontro - sessão de leitura na Internet com a leitura do conto O príncipe rã dos Irmãos Grimm.

1. Objetivo

- ✓ Mostrar aos sujeitos como se apresenta a literatura eletrônica na Internet.
- ✓ Apresentar o texto literário presente na Internet, de modo que os alunos possam conhecer esse gênero destacando suas principais características.
- ✓ Formar leitores de literatura no ambiente virtual.
- ✓ Estabelecer relação para diferenciar a leitura no livro impresso e no meio virtual;

2. Sequência

2.1 Organização dos computadores de forma que cada aluno fique em um computador. Inserir a página que iremos usar.

2.2 Conversa com os sujeitos, pleito de alguns combinados.

2.3 Realização da sessão de leitura na Internet, onde todos farão a leitura em silêncio cada um em seu computador e depois a professora realizará a leitura em voz alta para todos. Leitura do conto: O príncipe rã: no site

http://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/index

2.4 Conversa final com os sujeitos mediada pelas seguintes questões:

- a) O que vocês sentiram ao ler na Internet?
- b) Vocês preferem ler no livro ou na Internet?
- c) O que vocês acharam desse site?
- d) O que acharam da história?
- e) Quais eram os personagens?
- f) Quais as características da personalidade da princesa?
- g) O que o sapo propôs a princesa?
- h) Ela cumpriu? Ela foi honesta?
- i) O Rei pediu que ela fizesse?
- j) O que ocorreu no final da história?
- k) Algumas pessoas agem como a princesa?
- l) O que vocês levam dessa história para a vida de vocês?

Apêndice L –

Planejamento para o 9º encontro - sessão de leitura com o livro *Cotovia* de Lucia Villares

1. Objetivo

- ✓ Apresentar aos sujeitos o livro “Cotovia” de Lucia Villares.
- ✓ Explorar as características do gênero literário, enfatizando a melopéia, a logopéia e a fanopéia.
- ✓ Formar leitores fluentes a partir do texto literário.
- ✓ Despertar o interesse por leitura e por literatura.
- ✓ Instigar o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da sensibilidade.
- ✓ Desenvolver a capacidade de argumentar.

2. Sequência

2.1 Organização da sala e dos combinados (contratos didáticos).

2.2 **Início da pré-leitura** do livro com as seguintes questões: O que vocês acham do título? A que se remete? O que vocês acham que vai acontecer? O que acharam da imagem da capa? O que podemos identificar a partir dessa imagem? Como se chama o Autor? Qual é a editora?

2.3 **Leitura do livro** pela pesquisadora destacando a prosódia.

2.4 **Início da pós-leitura** com as seguintes indagações: O que vocês sentiram ao ler essa história? As hipóteses que vocês levantaram no início foram confirmadas? Do que tratava a história? Quais são os personagens? O que significa cotovia? Onde se passa a história? Que tipo de texto nós acabamos de ler? Temas presente na narrativa poética: amor, solidão, saudades. Vocabulário: jaz, cotovia, duvidas incertezas da vida.

Apêndice M –

Planejamento para o 10º encontro - sessão de leitura na Internet com a leitura das obras: História para dormir mais cedo e Chapeuzinho de Angela Lago

1. Objetivo

- ✓ Mostrar aos sujeitos como se apresenta a literatura eletrônica na Internet.
- ✓ Apresentar o texto literário presente na Internet, de modo que os sujeitos possam conhecer esse gênero destacando suas principais características.
- ✓ Formar leitores de literatura no ambiente virtual.
- ✓ Estabelecer relação para diferenciar a leitura no livro impresso e no meio virtual;

2. Sequência

2.1 Organização dos computadores de forma que cada aluno fique em um computador. Inserir a página que iremos usar.

2.2 Conversa com os sujeitos, pleito de alguns combinados.

2.3 Realização da sessão de leitura na Internet, onde todos farão a leitura em silêncio cada um em seu computador e depois a professora realizará a leitura em voz alta para todos. Leitura das obras: História para dormir mais cedo e Chapeuzinho vermelho de Ângela Lago no site: www.angela-lago.com.br/

2.4 Conversa final com os sujeitos mediada pelas seguintes questões:

- 2.4.1 O que vocês sentiram ao ler na Internet?
- 2.4.2 Vocês preferem ler no livro ou na Internet?
- 2.4.3 O que vocês acharam desse site?
- 2.4.4 Quem são os personagens da história?
- 2.4.5 Onde se passa?
- 2.4.6 Você deu a sua contribuição para a história?
- 2.4.7 O que sentiram ao ler essa história?

Apêndice N –

Planejamento para o 11º encontro

1. Objetivo

- ✓ Realizar as entrevistas finais com a turma selecionada a fim de sondar as experiências com a leitura de literatura no livro impresso e com a leitura no meio virtual;

2. Sequência

Recolher autorizações

Entrevista com as crianças.

7. REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas**: educar para ler ficção na escola. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

_____. (Org.) **Educação e Leitura**: novas linguagens, novos leitores. Campinas. SP: Mercado de Letras, 2013.

_____. (Org.). **Educação e Leitura**: redes de sentido. Brasília: Liber Livro, 2010.

_____. Literatura e oralidade: escrita e escuta. In: DAUSTER, Tânia; FERREIRA, Lucelena. **Por que ler?** Perspectivas culturais do ensino de leitura. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

_____. Educação para a sensibilidade: a leitura multimodal do poema e do livro de poesia para a infância. **Educação em Questão**. Natal: EDUFRN – Editora da UFRN, v. 41, n. 27, p. 139-163, julh./dez. 2011.

_____. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. O ensino de literatura: processos de andaimagem e argumentação para formar mediadores de leitores na escola fundamental. Natal-RN: UFRN/CNPq. Departamento de Educação, 2007. (Projeto de Pesquisa).

_____. A multimodalidade na leitura do poema e do livro de poesia em aprendizes da escola fundamental – estudo longitudinal. Natal-RN: UFRN/CNPq. Centro de Educação, 2010-2014. (Projeto de Pesquisa).

_____. Infância e literatura: traçando a história. In: **Educação em Questão**. Natal: EDUFRN, v 10/11, p. 126-137, 2002.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária para crianças brasileiras: das fontes às margens. In: SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia Tagliarelli (Orgs). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011.

ALVES, Eleutério Aletéia; ESPÍNDOLA, Ana Lucia; MASSUIA, Caroline Sanchez. Oralidade, Fantasia e Infância: há lugar para os contos de fadas na escola? In: SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia Tagliarelli (Orgs). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A senha do mundo**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

ANDRÉ, Marli D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed..Campinas-SP: Papirus, 2005.

AVERBUCK, L. M. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 11ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BARBIER, René. **A pesquisa ação na instituição educativa**. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Cláudia Graziano Paes de. Capacidades de leitura de textos multimodais. In: **Polifonia**. Cuiabá: EDUFMT, n.19, p. 161-186, 2009. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/da1fb711700d927dbf8296e0464aeb96.pdf>>. Acesso em 10 de maio de 2015.

BARROS, Manoel. Mundo pequeno VII. In: MELLO, Amélia Maria (Org.). **Poesia sempre**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2003.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BELLEI, Sérgio Luiz Prado. **O livro, a literatura e o computador**. São Paulo: Editora da PUC, 2002.

BELLONI, Maria Luiza. **Crianças e mídias no Brasil: cenários de mudança**. Campinas-SP: Papirus, 2010.

BERTO, Matheus; GONÇALVES, Elizabeth. Diálogos online. As intersemioses do gênero Facebook. **Revista do programa de pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense**. Niterói-RJ, 2011.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução: Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BOGDAN R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 2010.

BRAGA. Patrícia Colavitti. **O ensino de literatura na era dos extremos**. 2006. Disponível em: <<http://www.lettramagna.com/literatura.pdf>> Acesso em 25 de maio 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Vol. 1. Ed. 1ª NC, 1998.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi; MARTINS, Kelly Cristina Costa; ARAÚJO, Mayara dos Santos Araújo. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia Tagliarelli (Orgs). **Leitura literária na escola:**

reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011.

CAMPELLO, Bernadete Santos. A escolarização da competência informacional. In: **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**: nova série. São Paulo: v.2, n.2, 70 p.63-77, 2006. Disponível em: < rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/18>. Acesso em 13 de Dezembro de 2011.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo de (Org.) [et al.] **O direito à literatura.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.

CAPPARELLI, Sérgio. **33 ciberpoemas e uma fábula virtual.** Ilustrações de Marilda Castanha. 7 ed. Porto Alegre: L&PM, 2009.

CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecilia Von. Declarações e resoluções Internacionais e Regionais Criança e Mídia. In: CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecilia Von (orgs.). **A Criança e a mídia: imagem, educação, participação.** São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2002.

CARVALHO, Fábio Câmara Araújo; IVANOFF, Gregorio Bittar. **Tecnologias que educam:** ensinar e aprender com tecnologias da informação e comunicação. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

CASTELA, Creice da Silva; PILGER, Maria das Graças. **Integrando Internet e literatura infantil para desenvolver o letramento do aprendiz. 2007.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/177-4.pdf>> Acesso em: 06 de janeiro de 2014.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** Tradução: Roneide Venâncio Majer. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CAVALO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental.** São Paulo: Editora Ática, 1999.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CLEMENTE, Vanessa Maria da Silva. **A Interface entre literatura e Internet:** um ensino possível da literatura infantil no meio virtual. Natal : UFRN 2012. (Monografia)

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira.** 5. ed. Rev.atual. - São Paulo: Companhia editora nacional, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLLADO, Rovira José. Literatura infantil y juvenil em internet: de La Cervantes Virtual a la LIJ 2.0. Herramientas para su estudio y difusión. In: **Ocnos**. Alicante:Universidad de Alicante nº 7, 137-151, 2011. Disponível em:<<http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/216>> Acesso em 25 de agosto de 2014.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSTA, Marta Morais. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: IBPEX, 2007.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. Tradução Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

DALCASTAGNÈ, Regina. Quatro notas sobre a literatura na Internet. 2001. In: Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea. Brasília, n. 11, janeiro/fevereiro de 2001, p. 27-31. Disponível em: Acesso em: 13 de Abril de 2012.

DEBUS, E. S. D. (Org.) ; Domingues, Chirley (Org.) ; JULIANO, Dilma Beatriz (Org.) . **Literatura Infantil e Juvenil: leituras, análises e reflexões**. 1. ed. Palhoça: Editora da Unisul, 2010. v. 1. 176p.

DIGIÁCOMO, Murillo José; DIGIÁCOMO, Ildeara de Amorim. **Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado**. Curitiba: Ministério Público do Estado do Paraná. Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2013.

ECO, Umberto. O Dilúvio da informação. In: **VEJA**. Ano 33, n. 52, p. 11-15, 04/12/2000.

ECO, Umberto; CARRIÈRE, Jean-Claude. **_não contem com o fim do livro**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Record, 2010.

FAQUETI; Marouva Fállgatter; OHIRA, Maria Lourdes Blatt. A internet como recurso na educação: contribuição da literatura. In: **Revista ACB: Bibliotecanomia**. Santa Catarina: Florianópolis, v.4, n.4, p. 47-63, 1999. Disponível em: <revista.acbsc.org.br/index.php/racb/article/download/337/400>Acesso em: 15 de maio de 2012.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FEILITZEN, Cecilia Von. Educação para a Mídia, Participação Infantil e Democracia. In: CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecilia Von (orgs.). **A Criança e a mídia: imagem, educação, participação**. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2002.

FERNANDES, Luís. **Redes Sociais Online e Educação: Contributo do Facebook no Contexto das Comunidades Virtuais de Aprendentes**. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2011. Disponível em:

Disponível <http://www.trmef.lfernandes.info/ensaio_TRMEF.pdf>. Acesso em 05 de maio de 2013.

FÉRNÁNDEZ, Gretel M. Eres; KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto. Leitura: da antiguidade ao século XXI. O que mudou? In: **Revista UFG**. Goiás: dezembro de 2011, ano XII, nº 11. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/dezembro2011/arquivos_pdf/artigos_leitura.pdf> Acesso em 25 de agosto de 2014.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FISCHER, Steven R. **História da leitura**. Tradução Claudia Freire. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

FLORES, Camila Knopf; RETTENMAIER, Miguel. Literatura eletrônica: uma reflexão sobre a construção das histórias em quadrinhos na Web. In **15º Jornada Nacional de Literatura: Leituras Jovens no Mundo**. Passo Fundo - RS: UPF, 2013. Disponível em <<http://jornadasliterarias.upf.br/15jornada/images/stories/trabalhos-12-seminario/12-camila-flores-e-miguel-rettenmaier.pdf>>. Acesso em 13 de maio de 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Alessandra Cardoso de. Leitura, literatura, inclusão: caminhos possíveis. In: AMARILHA, Marly (Org.). **Educação e Leitura: redes de sentido**. Brasília: Liber Livro, 2010.

FREITAS, Katia Siqueira de. Evasão de estudantes e educação à distância. In: ARAÚJO, Bohumila; FREITAS, Katia Siqueira de (Coords.). **Educação a Distância no contexto brasileiro: experiências em formação inicial e formação continuada**. Salvador: ISP/UFBA, 2007, p.93-100.

FURTADO, Cassia. **A Internet como fonte de pesquisa para o ensino fundamental e médio**. 2011. Disponível em: <www.geocities.ws/biblioestudantes/texto_08.pdf> Acesso em 21 de março de 2012.

GARCIA, Luís Manuel Mendes; FERREIRA, Maria João. A rede social *Facebook* enquanto ferramenta de suporte ao ensino colaborativo/cooperativo. **Revista do Departamento de Inovação, Ciência e Tecnologia**, Portugal, 2/3, 71-77, 2011.

GOMES, Conceição Malhó; PESSOA, Teresa. A presença pedagógica num ambiente online criado na rede social *Facebook*. **Revista Educação, formação & tecnologias**, Portugal, v.5, n.2, p. 60-70, dezembro de 2012.

GOMES, Ivla Cristina. **O invisível na sala de aula: a construção da cultura leitora do professor e a sua prática para a formação de leitores**. Natal: UFRN, 2009. (Monografia)

GOMES, Mitizi. Lendo imagens: ilustrações das obras de Monteiro Lobato. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**. Passo Fundo: v.6,n.2, p. 215-226, jul./dez. 2010.

GRAVES, M. F.; GRAVES, B.B. The scaffolding reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. In: **Reading**. April.1995.
GRIMM, Irmãos. **O ganso de ouro**. Tradução Tatiana Belinky; ilustrações Elisabeth Teixeira. 7. ed. São Paulo: PAULUS, 2013.

HAYLES, N. Katherine. **Literatura eletrônica**: novos horizontes para o literário. Tradução Luciana Lhullier e Ricardo Moura Buchweitz. São Paulo: Global: Fundação da Universidade de Passo Fundo, 2009.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: JAUSS, Hans Robert (et al.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. 2.ed. Tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOUE, Vicent. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KIRCHOF; Edgar Roberto; ASSUMPÇÃO, Simone. O ciberleitor infanto-juvenil: identidade e literatura digital. IN: **Signo**. Santa Cruz do Sul: v. 36, n.60, p. 176-194, jan./jun, 2011. Disponível em: <
<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/2518>>. Acesso em 13 de maio de 2015.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982. n. 53. (Coleção Primeiros Passos).

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Das tábuas da lei à tela do computador**: a leitura em seus discursos. São Paulo: Ática, 2009.

LEAL, Viviane Pereira Lima Verde. O chat quando não é chato: o papel da mediação pedagógica em chats educacionais. In: ARAÚJO, Júlio César. **Internet & Ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 48-63.
LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, Aracy Alves; MACHADO, Maria Zélia Versiani; ALVAREZ, Rodrigo Machado. A páginas tantas: a tela e o livro na formação de leitores. **Anais do 7º Encontro de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais**. Belo Horizonte, setembro, 2004.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção Primeiros Passos; 74).

MARTINS, Wilson. **A palavra escrita**: história do livro, da imprensa e da biblioteca. 2.ed. São Paulo: Ática, 1996. (Série Temas; 49).

MASSETO, Marcos T.. Mediação pedagógica e tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MEIRELES, Cecília. **As palavras voam**. Organização de Bartolomeu Campos de Queirós. Ilustração de Lúcia Hiratsuka. 2. ed. São Paulo: Global, 2013.

MIHO, Sílvia Regina Gomes. Poesia + computador = poéticas aplicadas: poesia e crítica em meios eletrônicos. In: **Ipotesi**. Juiz de Fora: v. 14, n. 1, p. 31 - 41, jan./jul. 2010. Disponível em <<http://www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2010/11/poesia-computador-poeticas.pdf>>. Acesso em 14 de agosto de 2014.

MIRANDA, Fabiana Móes. Performance e interatividade: a dinâmica autor/leitor na literatura eletrônica. In: **Revista Encontros de vistas**. 7 ed. 2010. Disponível em: https://www.digitalartarchive.at/fileadmin/user_upload/Virtualart/PDF/255_artigo_7_0_2.pdf. Acesso em 10 de maio de 2015.

MOCCI, Márcia Hávila. A poesia para crianças e jovens no ciberespaço. In: **Todas as musas**. Disponível em: http://www.todasasmusas.org/10Marcia_Havila.pdf. Acesso em 24 de maio de 2015.

MORAES, Léa Anny de Oliveira; ARENA, Adriana Pastorello Buim. A leitura em suporte impresso e digital: modificações nos modos de ler. In: **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas – SP: UNICAMP, 2012. Disponível em <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivo_s/acervo/docs/1908p.pdf>. Acesso em 21 de maio de 2013.

MORAN, José Manuel. Como utilizar a Internet na educação. In: **Revista Ciência da informação**. Brasília: v. 26, n.2, p.146-153, maio/ago. 1997.

MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

NAKAMURA, Helenita Assunção. As imagens e a educação: uma parceria do arco da velha. In: AMARILHA, Marly (Org.). **Educação e leitura**: trajetórias de sentidos. João Pessoa: Ed. Da UFPB-PPGED/UFRN, 2003.

NEITZEL, Adair de A; NEITZEL Luiz C. Investigando o processo de leitura por meios de ambientes colaborativos. **Comunicar, Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación**, nº 33, v. XVII, outubro de 2009, p.133-140.

OLIVEIRA, Íris Filomena Mendes de. **O uso da internet como instrumento de pesquisa e levantamento de dados sobre livros infanto-juvenis portugueses.** 2011. Disponível em:

<http://alb.com.br/arquivomorto/portal/5seminario/pdfs_titulos/o_uso_da_internet_como_instrumento_de_pesquisa%20.pdf> Acesso em: 03 de março de 2013.

ORTHOF, Sylvia. **Ervilina e o princê ou Deu a louca em Ervilina.** Ilustrações da Laura Castilhos. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009.

OSWALD, Maria Luiza; FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino. Educação e cibercultura: ler e escrever na contemporaneidade. In: AMARILHA, Marly. **Educação e leitura: novas linguagens, novos leitores.** Campinas: Mercado de letras; Natal, UFRN, 2012.'

PAN, Maria Claudia de Oliveira; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. Leitura em suportes virtuais: novo desafio na formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educación**, nº 45/6, 10 de abril de 2008.

PATRÍCIO, Maria Raquel Vaz; GONÇALVES, Vítor Manuel Barrigão. **Facebook: rede social educativa?** Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, 2010.

PETARNELLA, Leandro. **Escola Analógica: cabeças digitais: o cotidiano escolar frente às tecnologias midiáticas e digitais de informação e comunicação.** Campinas-SP: Editora Alínea, 2008.

PINHEIRO, Welington da Costa; ALVES, Laura Maria da Silva Araújo. A história da leitura contada a partir da ótica dos pensadores da educação brasileira. IN: IX Seminário Nacional de estudos e pesquisas "história, sociedade e educação no Brasil", João Pessoa, 2012. **Anais eletrônicos:** João Pessoa, UFPB, 2012, p. 2448-2469. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../PDFs/3.31.pdf>. Acesso em: 10 de setembro de 2014.

PIRES, Ludmila Correia; CAMPOS, Lucas Santos. **O ensino de leitura e escrita na perspectiva do letramento digital.** 2013. Disponível em <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_or_al_idinscrito_1180_873222c9e8da898ccd4229de8b577429.pdf>. Acesso em 17 de janeiro de 2014.

POUND, Ezra. **O ABC da literatura.** Tradução Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1997.

QUINTANA, Mário. **80 anos de poesia.** Organização Tânia Franco Carvalhal. 2. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

REDIG, Annie Gomes; JUNIOR, Dilton Ribeiro do Couto. **Processos de leitura e escrita na era digital na educação inclusiva.** 2010. Disponível em <http://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Annie_e_Dilton_Jr.pdf> Acesso em 19 de janeiro de 2014.

RETTENMAIER, Miguel. *www.com: a (micro) literatura na rede*. In: AMARILHA, Marly (org.). **Educação e leitura: redes de sentidos**. Brasília: Líber Livro, 2010.

RIBEIRO, Wliane da Silva. Práticas de leitura no mundo ocidental. In: **REVISTA ÁGORA**. V.3, N.3, 2008. Disponível em: <https://portais.ufg.br/up/75/o/historia_da_leitura_resumido.pdf>. Acesso em 12 de setembro de 2012.

ROCHA, Ruth. **Os músicos de Bremen**. Recontados por Ruth Rocha; ilustrações de Ellen Pestili. Ed. Renov. São Paulo: FTD, 2004.

RÖSING, Tânia. Novas Interfaces no processo de formação de leitores: a trajetória das Jornadas Literárias, do Centro de Referência de Literatura e Multimeios, do Largo da Literatura. In: AMARILHA, Marly (org.). **Educação e leitura: redes de sentidos**. Brasília: Líber Livro, 2010.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Else Martins dos. Pesquisa na Internet: Cópia/Cola??? In: ARAÚJO, Júlio César. **Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 268-278.

SARTRE, Jean-Paul. **O que é a literatura?** Tradução: Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Editora Ática, 2006.

SETTE, Sonia S. **A tecnologia contribuindo para uma escola cidadã**. Brasília: MEC/Salto para o Futuro, 2005.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. Atual. São Paulo: Cortez, 2007

SIBEM, Liandra Tomazine; BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. A literatura eletrônica e o ensino de língua inglesa: diálogos possíveis. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**. Passo Fundo-RS: UFP, v. 10, n. 2, p. 289-313, jul./dez. 2014.

SILVA, Maria Ilka Soares da. **O lúdico, a criança e a literatura**. Natal: S.N, 1996.

SILVA, Rovilson José da. **Biblioteca escolar e a formação de leitores: o papel do mediador de leitura**. Londrina: EDUEL, 2009.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. 2.ed. Goiânia: Cênone Editorial, 2009.

SILVEIRA, Rosa Hessel. [Et AL.]. **A diferença na literatura infantil: narrativas e leituras**. São Paulo: Moderna, 2012.

SILVERSTONE, Roger. Brincadeira. In: SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** 2.ed. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: edições Loyola, 2005.

SIMÕES, Ana Paula Lima. **O papel mediador das mídias digitais na relação da criança com a leitura e a escrita**. Rio de Janeiro: UERJ, 2011. (Dissertação de Mestrado)

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler. 4. ed. Tradução Daise Batista. São Paulo: Artmed, 2003.

SOUZA, Danielle Medeiros. **As contribuições do computador para a formação do leitor literário**: uma chave para o ensino de literatura na escola. Natal: UFRN, 2013. (Tese de Doutorado)

SOUZA, R. J. (Org.); FEBA, B. L. T. (Org.). **Leitura Literária na Escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SUNDIN, Ebba. As Crianças Online: a participação das crianças na Internet. In: CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecilia Von (orgs.). **A Criança e a mídia: imagem, educação, participação**. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

VIEIRA, Aparecida Eva; SILVA, Rejane Maria Ghisolfi da Silva. Tecnologias no cotidiano escolar: limites e possibilidades. In: **RELATEC – Revista de Latinoamericana de Tecnologia Educativa**. V.8, nº 2, 2009, p. 109-125. Disponível em: <<http://mascvux.unex.es/revistas/index.php/relatec/article/view/487>> Acesso em 25 de agosto de 2014.

VIEIRA, Iúta Lerche. Leitura na Internet: mudanças no perfil do leitor e desafios escolares. In: ARAÚJO, Júlio César. **Internet & Ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 244-267.

VIEIRA, Iúta Lerche. A busca de informações na Web: dos problemas do leitor às práticas de ensino. **Linguagem em (Dis)curso**, n .3, v. 9, p. 489-517, set./dez. 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4. ed. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VILLARES, Lucia. **Cotovia**. Ilustrações de Helena Alexandrino. 5. ed. São Paulo: PAULUS, 2010.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na Escola**. 11 ed. São Paulo: Global, 2003.